



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

CLAUDIA CLARO CHAVES DE ANDRADE

**VOZES DOCENTES NO CENÁRIO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: PRÁTICAS
AVALIATIVAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DA SME/RJ**

Rio de Janeiro

2016

CLAUDIA CLARO CHAVES DE ANDRADE

**VOZES DOCENTES NO CENÁRIO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: PRÁTICAS
AVALIATIVAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DA SME/RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner

RIO DE JANEIRO

2016

A553 Andrade, Claudia Claro Chaves de.
Vozes docentes no cenário das avaliações externas : práticas
avaliativas no ciclo de alfabetização em uma escola da SME/RJ /
Claudia Claro Chaves de Andrade, 2016.
162 f. : 30 cm

Orientadora: Andréa Rosana Fetzner.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Avaliação educacional. 2. Ciclo de alfabetização. 3. Alfabetização -
Avaliação. I. Fetzner, Andréa Rosana. II. Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais.
Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.26

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

CLAUDIA CLARO CHAVES DE ANDRADE

**VOZES DOCENTES NO CENÁRIO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: PRÁTICAS
AVALIATIVAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DA SME/RJ**

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

**Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner – Unirio
(Orientadora)**

**Profa. Dra. Mairce Araújo – UERJ
(Examinadora Externa)**

**Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza – Unirio
(Examinadora Interna)**

**Profa. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes – Unirio
(Examinadora interna - Suplente)**

HOMENAGEM

Ao meu pai Dario (in memoriam) e à minha mãe Deusdedete, cujas condições sociais lhe subtraíram a possibilidade de estar na escola e de brincar, quando ainda eram crianças e jovens, mas que fundamentaram a construção de valores e princípios que definem a essência do meu ser.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Dario e à minha mãe Deusdedete, pela vida, pelos ensinamentos-luz que conduziram a minha caminhada, de modo que eu chegasse até aqui. Gratidão eterna.

Às minhas filhas Liana e Letícia, frutos de um amor incondicional, que suportaram minhas ausências, minhas falhas, minhas reclusões, minhas preocupações e minha falta de paciência, principalmente, nos últimos dias de escrita.

À minha filha Liana, pelos atendimentos emergenciais, nas minhas brigas travadas com o computador ou na incompetência de tratar com as novas tecnologias.

À minha filha Letícia, pela admiração com a quantidade de leituras que realizei e por compreender a falta de histórias contadas por algumas noites, tamanho era o cansaço em que me encontrava.

Ao meu marido e companheiro Walmir Andrade, pela parceria na caminhada.

À professora Andréa Fetzner, exemplo a ser seguido, por suas convicções, orientações, por fazer valer os princípios da Educação pública, gratuita, democrática e de qualidade e, principalmente, pela oportunidade, para que eu pudesse construir esta dissertação e apresentá-la em diferentes eventos.

Às professoras Mairce Araújo, Maria Elena Viana e Claudia Fernandes, pelo pronto aceite em participar da banca avaliadora e contribuírem de modo especialmente carinhoso com críticas, sugestões e elogios ao trabalho.

À direção da “Escola da Amizade” (professoras x, y e z) que abriu as portas da instituição para que o trabalho de campo acontecesse da melhor forma possível.

Às professoras “Samantha”, “Beatriz”, Ana Beatris, “Lúcia”, “Giovanna”, “Clarice”, “Ana Clara”, “Vera Lúcia” e “Maria”, pela presteza em participar das entrevistas. Gratidão eterna a vocês, que foram o grande alicerce para as discussões presentes nesta dissertação.

À minha sogra Joanir Andrade, pela presença e carinho dedicados às minhas filhas, nos momentos de minha ausência, para apresentação da pesquisa em eventos científicos.

À amiga Lilian Chagas, motivadora incondicional, não me deixando de fazer acreditar, que era possível eu fazer o impossível.

Às amigas Andréa Reis, Andressa Vidal e Daniela Azevedo pelo fiel companheirismo nesta jornada. A caminhada, cheia de obstáculos, ganhou contornos mais suaves com vocês por perto.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação identificou relações entre as avaliações externas e as práticas avaliativas, no ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental). Os objetivos deste trabalho foram: identificar a organização do ensino da SME/RJ; identificar as políticas que orientam as avaliações externas no ciclo de alfabetização e analisar a percepção dos professores sobre avaliações externas, também no ciclo de alfabetização. O trabalho foi construído considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa, definida metodologicamente como estudo de caso, e uso da triangulação de dados. Os instrumentos utilizados foram a análise documental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, revisão bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. O levantamento bibliográfico e documental referente à organização do ensino em ciclos, à organização do ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e às avaliações externas, fundamentam a pesquisa. As entrevistas foram realizadas em uma escola da SME/RJ e para aprofundamento da análise dos registros, recorremos ao paradigma indiciário, de Ginzburg. A pesquisa revelou que as avaliações externas (Provas Bimestrais, Provinha Brasil, Alfabetiza Rio e Prova Rio e ANA) exercem forte influência sobre as práticas avaliativas das nove professoras entrevistadas. Identificou, também, que o currículo prescrito (descritores) e os cadernos pedagógicos definem o ritmo e tempo do trabalho desenvolvido. Sendo assim, constatou a existência da precarização, expropriação e mercantilização no trabalho do professor, ações estas que precisam ser combatidas em sua essência, rompendo com lógica capitalista aplicada ao trabalho do professor, rumo à garantia efetiva dos valores democráticos de equidade e justiça para a construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: ciclo de alfabetização; avaliação externa; práticas avaliativas.

ABSTRACT

This dissertation search possible relations between external assessments and evaluation practices, at education cycle (1° to 3° year of elementary school). The objectives of this work were: identify the organization of SME/RJ teaching; identify the politics that directs the external assessments on teach to read and write cycle and; analyze the teachers perceptions about external assessments, either at teach to read and write cycle. The work was constructed considering the qualify search conjecture, methodological define as an instance study. The instruments used were the documentary analyses of Rio de Janeiro Municipal Education Secretariat, bibliography revision and half-structure interviews. The study presents as theoretical orientation the cycle organization and evaluations. The interviews were realised at one school of SME/RJ and for deepening of record analyses. We appeal to indication paradigm, of Ginzburg. The search revealed that the external assessments (bimonthly tests, Brazil small test, teach to read and write Rio and Rio test) exercise a strong influence on evaluation practices, of the 9 teachers interviewed. Revealed, either, that the prescribed curriculum (descriptors) and pedagogical notebooks define the rhythm and time about the develop work. Being so, revealed the existence of precariousness, expropriation and mercantilization at the teachers job, actions that need to be combated in your essence, breaking through the capitalism logic, bearing the effective guarantee of the democratic values of justice and equity for the construction of a public school, free cost and with quality.

Key-words: teach to read and write cycle; external assessments; evaluation practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Descritores para as turmas de Ciclo de Alfabetização (Língua Portuguesa Escrita e Língua Portuguesa Leitura 3º ano – 1º bimestre de 2016).

Figura 2: Descritores para as turmas do ciclo de alfabetização (Matemática 3º ano – 1º bimestre de 2016)

Figura 3: Circular E/SUBE nº10, de 10 de janeiro de 2016. Assunto: calendário de Provas Bimestrais de 2016

Figura 4: Questão da Prova de Leitura (3º ano) do 4º bimestre de 2015

Figura 5: Questões 2 e 3 da Prova de Matemática (3º ano) do 4º bimestre

Figura 6: Temas para a Prova de Produção Textual – 1º bimestre de 2016

Figura 7: Critérios de Avaliação para a Produção Textual do 3º ano- 1º bimestre de 2016

Figura 8: Item III (aspectos importantes) do Caderno de Avaliação Diagnóstica para o Professor 2015

Figura 9: Capa do Caderno de Avaliação Diagnóstica para o Professor (2015) -1º ano – onde consta o cartão resposta para ser preenchido pelo professor regente

Figura 10: Atividades 5 e 6 da Avaliação Diagnóstica para o 1º ano (Leitura e Escrita/2015)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conceitos envolvidos na proposta de avaliação emancipatória

Quadro 2: Pressupostos metodológicos da avaliação emancipatória

Quadro 3: Síntese das avaliações externas praticadas nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental)

Quadro 4: Organização do Ensino dos municípios constatados na pesquisa de Soares (2012)

Quadro 5: A organização do ensino na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e seus respectivos processos de avaliação

Quadro 6: Perfil das professoras participantes da pesquisa

Quadro 7: Avaliações externas realizadas pelos alunos do ciclo de alfabetização, citadas pelas professoras entrevistadas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Revisão bibliográfica na ANPED, de 2009 a 2014, no GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) com as palavras-chave: ciclos e avaliação externa

Tabela 2: Revisão bibliográfica na ANPED, de 2009 a 2014, no GT 13 (Ensino Fundamental) com as palavras-chave: ciclos e avaliação externa

Tabela 3: Revisão bibliográfica na ANPED Sudeste 2014, no GT 13 com as palavras-chave: ciclos e avaliação externa

Tabela 4: Seleção de trabalhos na Scielo (Scientific Electronic Library Online) – periódicos (2009 a 2014) com as palavras-chave ciclo e avaliação externa

Tabela 5: Revisão bibliográfica – ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas Educativas) com as palavras-chave: Ciclo e avaliação externa

Tabela 6: Revisão bibliográfica – Banco de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras-chave: ciclo e avaliação externa

LISTA DE SIGLAS

AFA	Avaliação Formativa Alternativa
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CE	Centro de Estudos
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Conselho de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
E/DGE	Educação/Departamento Geral
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas Educativas
GEPAC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-RIO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SCIELO Scientific Eletronic Library Online
UFF Universidade Federal Fluminense
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução	14
1. Questões teórico metodológicas.....	22
1.1 Avaliação: diferentes concepções	27
1.2 Avaliações externas	47
1.3 Caminhos iniciais da pesquisa: avaliações externas e o desafio dos Ciclos.....	68
1.3.1 Dificuldades para manter a organização do ensino em Ciclos.....	75
1.3.2 O que pensam os professores: relações entre avaliação externa e prática pedagógica.....	92
1.3.3 Os efeitos das avaliações externas sobre os ciclos.....	97
2. A organização do ensino em ciclos.....	104
2.1 As questões didático-metodológicas, o currículo e a avaliação.....	105
3. O campo da pesquisa.....	113
3.1 A escola.....	113
3.2 Participantes da pesquisa.....	115
3.3 Coleta de dados e instrumentos.....	118
3.4 O que dizem as professoras – observações e entrevistas.....	124
4. Tecendo as considerações finais.....	141
Referências.....	154
Apêndices.....	160

INTRODUÇÃO

É preciso que, em um ambiente aprendente, o professor tenha a consciência da própria formação cultural e reconheça suas especificidades. Trabalhar com as diferenças torna-se, então, um componente propício que nos impede de ser homogeneizantes e nos favorece na utilização da realidade como prática. Os saberes são plurais e devem ser viabilizados, pois os silêncios, normalmente, reforçam preconceitos e desigualdades. (CANDAUI, 2010, p.12)

Iniciei minha trajetória, na Educação, ainda no Ensino Médio (Formação de Professores), no Colégio Estadual Heitor Lira. A partir de então, a prática nos estágios supervisionados despertaram em mim o desejo de cumprir o ofício ao qual me debruçava, de forma responsável.

Comecei a atuar profissionalmente em uma escola de ensino particular, lecionando para uma turma de Educação Infantil. Pouco tempo depois, aprovada no concurso para professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, passei a lecionar em escolas municipais, onde atuo há vinte anos.

No curso de graduação em Psicologia, na Universidade Federal Fluminense, fui bolsista em um projeto que consistia no atendimento de crianças indicadas por apresentar “problemas de aprendizagem”, no ano de 1999. Os atendimentos aconteciam individualmente ou em grupos (no Serviço de Psicologia Aplicada da UFF), com supervisão e acompanhamento da professora Anelise Theresinha Araújo, responsável pelo projeto “Construindo atendimentos clínicos com as chamadas “dificuldades de aprendizagem”. Também fazia parte do trabalho: acompanhamento dos alunos, conversas com professoras e as equipes pedagógicas (nas escolas onde estudavam os alunos atendidos pelo Projeto) e atendimentos aos pais, quando por eles solicitados.

Em 2006, como professora da Prefeitura e com formação em Psicologia fui selecionada para atuar como mediadora em um projeto chamado “Polo de Educação Extra Escolar”. Psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos atendiam grupos de alunos que apresentavam “problemas sociais” e/ou “dificuldades de aprendizagem”. Os encontros aconteciam diariamente em uma sala do CIEP Dom Oscar Romero, em

Irajá. Eram realizadas atividades planejadas coletivamente (dinâmicas, histórias, vídeos, modelagem, pintura, produções artísticas, jogos, entre outros). Participava, também, de Conselhos de Classe e atendimentos aos responsáveis.

Ainda como professora da Prefeitura, participei como tutora, de 2010 a 2012, do Projeto de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), uma parceria entre as esferas federal, estadual e municipal. As formações para os tutores aconteciam semestralmente, em locais diferentes, ministradas por professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O trabalho de tutoria envolvia o planejamento e execução dos encontros presenciais (quinzenais) com as participantes que aconteciam no Colégio Estadual Heitor Lira. Neste espaço, eram desenvolvidas as atividades formativas acerca dos conteúdos, alguns destes previstos nos documentos. Além disto, realizava visitas às creches para observação das práticas pedagógicas. Também era responsável pelas avaliações das disciplinas “Fundamentos da Educação Infantil” e “Organização do Trabalho Pedagógico” (Planejamentos, Registros e Projetos), disciplinas as quais compartilhávamos quinzenalmente. Devo destacar que fora uma experiência bastante significativa em meu percurso profissional, até então. Ali aprendi a compartilhar experiências e construir, coletivamente, um projeto que envolvia reflexão teórico-prática constante.

Psicologia e Educação sempre estiveram alinhavadas em meu percurso profissional e o imbricamento com a última me levou à buscar a faculdade de Pedagogia, onde realizo o curso a distância pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ao longo de vinte anos, atuando como professora regente em turmas de Séries Iniciais e Educação Infantil e nos projetos que atuei na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, venho agregando vivências e somando experiências, no movimento constante de atravessamentos políticos e sociais.

Muitas histórias de sucesso, mas também, de fracasso. E são elas, as histórias de fracasso educacional, que se colocam hoje, a frente de meu interesse como sujeito e como pesquisadora, em constante movimento de construção pessoal e profissional, onde é possível acreditar que a Educação Pública pode e deve ser

democrática, o que implica em oferecer ensino de qualidade¹ para a formação dos sujeitos.

Nesta caminhada, diferentes propostas de organização do sistema escolar (séries/ciclos de formação/anos escolares) e também, do sistema de avaliação da aprendizagem (internas ou externas), acompanharam(am) minha trajetória profissional na Secretaria Municipal de Educação, atuando como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Instigada pela efervescência das questões educacionais vivenciadas na prática profissional busquei o curso de mestrado de modo que, no movimento de pesquisa, possa vislumbrar reflexões aprofundadas sobre minhas indagações acerca do objeto em questão, pois

O fato é que quando escrevemos reflexivamente, é preciso combinar em nosso mundo interior as percepções que recolhemos do mundo exterior, dando forma às nossas ideias e pensamentos. Então, pensar pode ser isso: uma autorreflexão sobre o mundo tal qual se apresenta para nós, um jeito de contá-lo a nós mesmos. (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 8)

Mudanças se fazem necessárias e, no cenário educativo, não seria diferente. Embasadas em novas concepções, constructos e interesses apontam e definem novos caminhos. E nessa caminhada é que se faz presente a necessidade de olhar teoria e prática nas ações escolares cotidianamente, na medida em que “os fenômenos educativos, pela complexidade e singularidade que caracterizam os fenômenos sociais, não podem ser pesquisados fora dessa interação dialógica entre teoria e prática” (ESTEBAN, 2002, p.10).

¹ Entendendo qualidade do ensino tal qual Paro (2010) define: o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade.

Para Esteban (2002) a pesquisa educacional objetiva o aperfeiçoamento da prática, e neste sentido, teoria e prática se interpelam objetivando a transformação da realidade pesquisada. Ainda segundo a autora, a interação teoria/prática demanda um cuidado metodológico na medida em que o processo educativo é histórico cultural, e portanto, está articulado à compreensão da realidade que é mutável e encontra-se permanentemente em processo de desconstrução/construção. Neste sentido, a autora conclui que “esta opção nos coloca como parte do movimento de ruptura epistemológica, em que são questionadas as várias formas de produção social, inclusive a simbólica” (ESTEBAN, 2002, p.11).

Cotidianamente, é possível perceber diferentes movimentos na escola, onde leciono e assumo o compromisso com a educação, provocados pelas avaliações externas, na prática avaliativa dos professores do ciclo de alfabetização (parceiros de trabalho e onde também me incluo). As colocações feitas nesta pesquisa, como nos ensina Freire (2015), “não são, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, em situações concretas”. Este lugar onde proponho a pesquisa e a observação das situações concretas é a Escola da Amizade², que encontra-se no conjunto da 7ª Coordenadoria Regional de Educação e está localizada no bairro da Taquara.

Caminhando pelos rumos da pesquisa, Bourdieu (2000) nos convida a refletir sobre a origem do interesse particular por um determinado objeto e na condição de ruptura para investir no mesmo, pois

[...] É preciso de certo modo, ter-se renunciado à tentação de servir da ciência para intervir no objeto, para se estar em estado de operar uma objectivação que não seja uma simples visão redutora e parcial que se pode ter, no interior do jogo, de outro jogador, mas sim a visão global que se tem de um jogo passível de ser apreendido como tal porque se saiu dele [...] (BOURDIEU, 2000, p.58)

O interesse pelo tema da pesquisa surge a partir de uma inquietação sobre as avaliações externas e a minha prática profissional, enquanto professora de turmas

² O nome da escola é fictício para que as informações sobre a dinâmica do espaço sejam preservadas.

do ciclo de alfabetização. No entanto, nessa condição e nesse contexto, era impelida de obter uma visão mais ampliada dos processos, e portanto, havia um embaçamento que contribuía para o adiamento dos questionamentos e das discussões que emergiam na escola. O afastamento da prática profissional, em setembro de 2015, para investimento na Pesquisa, somados à participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo, a partir de março de 2014, proporcionaram um alcance maior para a análise das ações e dos diálogos.

Dúvidas sobre as diferentes organizações do ensino da SME/RJ, propostas curriculares não discutidas, provas bimestrais, Provinha Brasil, Prova Rio, Prova Brasil, ANA... Inquietações que afetavam sobremaneira a condição singular e coletiva, dos sujeitos, daquele espaço. Ausência de discussões, elevando o nível de ansiedade e tensionando a necessidade de encontrar saídas.

Esteban (2002) nos fala sobre a importância de se criar, de modo urgente, alternativas para o desenvolvimento da sociedade e nos convida a “encontrar trilhas apagadas pela imposição de uma lógica única” (p.17).

Se é possível acreditar que as práticas escolares precisam acontecer pautadas no diálogo, nas experiências, nas diferentes culturas e nas relações dinâmicas que tal movimento produz, como não problematizar o currículo prescrito e metodologias classificatórias que concedem validade nos sistemas de ensino?

Instigada pela efervescência das questões cotidianas que se apresentam no cotidiano da escola me ponho a problematizar. Como compreender a imposição de formas de organização do ensino e seus respectivos processos avaliativos, sem a participação dos que estão envolvidos diretamente com as questões educacionais? É possível transpor um único modelo? Como romper com lógicas de controle de desempenho? Os sujeitos envolvidos nesse processo percebem essa lógica? Como protagonizar diferenças? Como validar conhecimentos outros? Encontram-se pistas?

No movimento de problematizar, um grande desafio cotidiano se apresenta: “como reconstruir e ressignificar nossas formulações e práticas para dar maior nitidez à face democrática da escola, às suas possibilidades emancipatórias, potencializando o diálogo entre os diferentes, com suas diferenças”? (ESTEBAN e AFONSO, 2010, p.10)

Em consonância com a proposta da Secretaria Municipal de Educação que tem como objetivo assegurar a excelência na Educação Pública no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, e contribuindo para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos (SME/RJ/sd)³, e diante da constatação de que a política de avaliações externas ganha cada vez mais espaço e força no sistema de organização de ensino desta SME, torna-se relevante a reflexão, a investigação e a compreensão sobre a organização do ensino desta secretaria, assim como, um possível reflexo das avaliações externas sobre as práticas avaliativas.

Domingos Fernandes (2010, p.16) nos alerta para a necessidade de uma leitura crítica das formulações existentes, que muitas vezes pretendem domesticar a própria reflexão dos sujeitos nos processos em que participam.

Neste sentido, a partir de reflexões, investigação e diálogo, busca-se, nesta pesquisa tratar do seguinte problema: como as escolas percebem o seu trabalho quando submetidas às avaliações externas? Como agem as professoras em relação às suas práticas avaliativas, quando a escola é submetida às avaliações externas?

O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar os pontos de conflitos, divergências, aproximações e distanciamentos das práticas avaliativas em relação às avaliações externas, no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

Como objetivos específicos propõe-se: i) identificar a orientação da organização do ensino, da Secretaria Municipal de Educação; ii) identificar as políticas que orientam as avaliações externas (da Rede e as de larga escala), no ciclo de alfabetização, praticadas na SME/RJ, no período de 2010/2015 na SME/RJ; iii) Identificar e analisar a percepção dos professores sobre as avaliações presentes em suas práticas pedagógicas, no ciclo de alfabetização; e iv) analisar a percepção dos professores sobre as avaliações externas, no ciclo de alfabetização.

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, busca-se o desafio de compreender um recorte do processo educacional, “na aproximação e na construção da realidade, ao mesmo tempo que mantém a crítica não só sobre as condições de compreensão do objeto como de seus próprios procedimentos” (MINAYO, 2014, p.42).

³ <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>

A abordagem metodológica desta pesquisa é o estudo de caso, que segundo Minayo (2014) “evidencia ligações causais entre intervenções e situações da vida real; o contexto em que uma ação ou intervenção ocorreu ou ocorre, o rumo de um processo em curso e maneiras de interpretá-lo” (MINAYO, 2014, p. 164).

Os instrumentos utilizados nesta abordagem, visando a contextualização do problema colocado são os documentos oficiais sobre as propostas de organização do ensino na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a pesquisa bibliográfica e o material recolhido no campo (a partir das observações e entrevistas).

A pesquisa foi permeada por questões que exigiram reformulações contínuas dos apontamentos e, até mesmo, abandono dos mesmos, na medida em que foram se mostrando relevantes ou sem importância, a partir da situação estudada. A busca de artigos com os elementos-chave, a revisão de literatura, a análise da documentação, as observações e o contato com os participantes da pesquisa permitiram importantes considerações ao longo do processo, constituindo, portanto, uma compreensão mais aprofundada da situação estudada.

O primeiro capítulo aborda os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, sua adequações e fundamentações. As diferentes concepções de avaliação alinhavadas às falas das professoras, extraídas dos registros do material de campo, auxiliam de forma harmoniosa, a reflexão sobre o tema central da pesquisa. Também apresenta os resultados do levantamento bibliográfico sobre as palavras-chave que conformam o problema e os objetivos traçados para a construção desta dissertação. Por fim, expõe importantes considerações sobre os dados dos artigos, trabalhos e dissertações, que dialogam com a proposta da pesquisa.

A organização do ensino em ciclos é o tema do segundo capítulo. Alternância entre a fundamentação desta proposta e a proposta da organização em ciclos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, apontam proximidades teóricas e contrastes na prática.

O terceiro capítulo apresenta o campo da pesquisa. Informações sobre a escola, os participantes, a coleta de dados e os instrumentos utilizados, e dados significativos sobre as observações e as entrevistas.

O quarto capítulo contempla as considerações finais do processo de construção da pesquisa, apresentando uma reflexão sobre a problemática anunciada e os objetivos traçados, aliados às informações recolhidas das fontes bibliográficas e do trabalho de campo, de modo a apresentar possíveis respostas ou novos caminhos na condução da compreensão dos fenômenos educacionais, especialmente, a pública e de qualidade.

1

Questões teórico-metodológicas

“A vida se move com certezas e incertezas, que estão em permanente diálogo e alimentam o debate a respeito do contexto escolar como parte desta realidade social. Tal realidade apresenta um enorme desafio para a educação, demandando um olhar minucioso para o contexto, revelador de necessidades e peculiaridades. Trazer a vida escolar para o cenário significa colocar o foco sobre os professores, professoras, alunos e alunas, que dão visibilidade à sala de aula.”

(ESTEBAN, 2002, p.23)

Em função da problemática apontada e dos objetivos definidos, adotamos o referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, pois concordamos com Minayo (2010, p.24) que o pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com “a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade, e também, analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana e subjetivada.”

Ainda segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, e se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, portanto, trabalha com o universo dos significados, dos motivos e das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

A autora nos convida a compreender a pesquisa social como investigação acerca dos seres humanos em sociedade e o imbricamento de suas relações e instituições, bem como de suas histórias e de suas produções simbólicas, pois as investigações sociais estão intrinsecamente afetadas por interesses e acontecimentos.

Pesquisas nascem de determinado tipo de inserção no real, nele encontrando razões e objetivos. Enquanto prática intelectual, o ato de investigar reflete também dificuldades e problemas próprios das Ciências Sociais, sobretudo sua intrínseca relação com a dinâmica histórica. (MINAYO, 2014, p.47)

Concordando com a autora, a inserção no chão da escola, no contexto da realidade pesquisada, aliados à prática reflexiva da ação, e, potencializadas posteriormente, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo (GEPAC), indicaram o caminho para uma investigação mais aprofundada nesta pesquisa, apontando uma estreita ligação com o contexto histórico, que é dinâmico e dotado de forças, dificultando o direcionamento do trabalho.

Na investigação social, cabe ao pesquisador “usar um acurado instrumental teórico e metodológico que o munície na aproximação e na construção da realidade, ao mesmo tempo que mantém a crítica não só sobre as condições de compreensão do objeto como de seus próprios procedimentos” (MINAYO, 2014, p. 42).

Na tentativa de superar as posturas frequentes de tratar separadamente “questões epistemológicas” e “instrumentos operacionais” a autora vem contribuindo com suas considerações sobre o conceito de metodologia de forma abrangente e concomitantemente, a saber:

“ a) como discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como o que denominei “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações científicas.” (MINAYO, 2014, p. 44)

O caminho do pensamento, nesta pesquisa, apresenta uma visão sobre as trilhas das avaliações externas e a organização do ensino em ciclos. Para percorrê-lo, utilizamos o atalho da pesquisa qualitativa, em direção ao estudo de caso, com lócus na Escola da Amizade. Os instrumentos operacionais utilizados (revisões bibliográficas, literárias, entrevistas e observações) conduziram o percurso de modo a encontrar possíveis compreensões sobre o problema colocado e os objetivos a

serem alcançados. Nesta caminhada, também esteve presente o modo de refletir, organizar e tratar os dados recolhidos no itinerário traçado, imprescindível para a apresentação do movimento da pesquisa.

Ludke e André (1986), ao definir a pesquisa qualitativa em educação recorrem a Bogdan e Biklen (1982), que atribuem a esse tipo de estudo cinco características básicas a saber: “contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”, ou seja, o ambiente é fonte direta de dados, sendo, o pesquisador, o principal instrumento da coleta de informações; o material de pesquisa contempla descrições de pessoas, situações e acontecimentos, sendo assim, “os dados coletados são predominantemente descritivos”; o pesquisador verifica “o processo através de diferentes procedimentos e nas interações cotidianas”, ou seja, o processo é mais valorizado do que o produto; ao considerar diferentes perspectivas dos participantes, captura-se a “maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”; e por último, “a análise de dados tende a seguir um processo indutivo”, neste sentido, as abstrações se constituem por meio da coleta de dados na medida em que não há hipóteses para as quais se buscam evidências. As interações cotidianas permitiram a obtenção de dados que, seguramente, não se revelariam potentes ou mesmo contraditórias na análise do material das entrevistas.

Por ser o ambiente de trabalho da pesquisadora, o lócus da pesquisa, o contato diário com as professoras e a situação estudada permitiram a obtenção de dados descritivos e a verificação dos rumos do processo, atentando para o problema colocado e os objetivos a serem alcançados.

Trilhando os caminhos da pesquisa qualitativa, optamos por seguir, metodologicamente, o estudo de caso, na medida em que os estudos de casos apontam “o sentido e a relevância de algumas situações-chave nos resultados de uma intervenção.” (MINAYO, 2014, p.164).

Ludke e André (1986, p.13) destacam que, o estudo de caso, como forma de pesquisa qualitativa, vem apresentando relevância na área educacional, na medida em que desperta potencial para conhecer as questões pertinentes à escola. Neste sentido, destacam:

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17)

De acordo com Minayo (2010):

Atualmente, os estudos de caso são utilizados principalmente na área de administração e de avaliação social, tendo aplicações bastante funcionais como (1) compreender o impacto de determinadas políticas numa realidade concreta; (2) descrever um contexto no qual será aplicada determinada intervenção; (3) avaliar processos e resultados de propostas pedagógicas ou administrativas e (4) explorar situações em que intervenções determinadas não trouxeram resultados previstos. (MINAYO, 2014, p.165, grifos nossos).

A aplicabilidade funcional referida pela autora, no caso desta pesquisa, pode ser verificada na tentativa de compreender as influências das políticas de avaliação, nas práticas avaliativas das professoras que lecionam no ciclo de alfabetização.

Algumas características fundamentais também merecem destaque nos estudos de caso, de acordo com Ludke e André (1986, p.18-20) a saber: “a descoberta”, a “interpretação em contexto”, a retratação “da realidade de forma completa e profunda”, uso de variadas “fontes de informação”, revelação de “experiência vicária”, permissão de “generalizações naturalistas”, representação de pontos de vista diferentes e até mesmo conflitantes, “presentes numa situação social” e utilização de “linguagem e forma mais acessível”, nos relatos da pesquisa.

Ainda sobre os estudos de caso, no processo educacional, as autoras apontam que, ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.23-24).

Ludke e André (1986, p.21), questionam a distinção entre o estudo de caso e os outros tipos de pesquisa e elucidam que a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Neste sentido, o

objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

Segundo Ludke e André (1983, p.23-24) o estudo de caso qualitativo “encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola”, pois decifra o cotidiano desta.

Na tentativa de decifrar o cotidiano da escola, as relações que nela ocorrem e partindo do problema colocado, optou-se pelo estudo de caso qualitativo, que a princípio, parece-nos singular, mas que no decorrer das investigações, revelou uma teia com fios apontados para a percepção de novos horizontes, indicando a pluralidade do contexto educacional.

A pesquisa de campo desta pesquisa teve início em março de 2015, com as observações, realizadas no espaço da sala dos professores, sobre os movimentos das professoras, com relação às avaliações externas. As entrevistas aconteceram no mês de dezembro do mesmo ano, ao final do período letivo, na sala de aula das turmas de Educação Infantil, onde não havia presença de alunos por já se encontrarem de férias. Nove professoras participaram da pesquisa, dentre as quais, oito optaram pela escolha de nomes fictícios e, apenas uma, fez questão de manter seu próprio nome nos registros, alegando não ter receio de intimidação quanto ao que pensa.

Para compreendermos os sentidos da avaliação no campo da educação, e particularmente, na escola, objeto de estudo nesta pesquisa, as reflexões teórico-práticas são apresentadas, a seguir.

1.1. Avaliação: diferentes concepções

“[...] Nesta fluidez e ambivalência inscrevem-se igualmente muitos dos discursos da avaliação educacional que falam de qualidade, inclusão, exclusão, seleção, mérito, alteridade, aprendizagem, justiça... São palavras polissêmicas, escrita pela pluralidade de projetos e processos socioculturais, nos quais as dicotomias não são mais que traduções simplificadoras da complexidade que se procura inviabilizar e das diferentes possibilidades que se pretende silenciar.”

(ESTEBAN e AFONSO, 2010, p.10)

Refletir sobre avaliação é uma tarefa apaixonante, mas extremamente desafiadora, dada a relevância do tema e a complexidade envolvida (VASCONCELLOS, p.17, 2014). Concordamos com o autor e mergulhamos nesse desafio, afinal, avaliar é parte inerente da vida. Avaliamos para saber como “estão/vão as coisas”, para tentar melhorar, mudar o que não deu certo, encontrar novas saídas.

Também quando consideramos a espécie humana, percebemos o papel que a avaliação teve: se nossos antepassados não tivessem avaliado tudo de forma minimamente correta, hoje não estaríamos aqui para contar história. Da mesma maneira, se não avaliarmos as coisas adequadamente, comprometeremos o futuro das novas gerações (fruto dessa avaliação, cresce a consciência ecológica no sentido de cuidar da nave-mãe, a Terra. (VASCONCELLOS, 2014, p.31)

Mas, e a avaliação escolar? Qual é a sua importância? Quais são seus objetivos? De que modo é usada? Serve a quem e a quê?

Se parece fácil compreender que a avaliação é parte inerente das pessoas e processos, parece não o ser quando diz respeito à avaliação escolar, pois há “um enorme descompasso entre a simplicidade de seu conceito na perspectiva libertadora e a dificuldade para colocá-lo em prática.” (Idem)

Questionados sobre qual é a importância da avaliação, obtivemos algumas respostas, durante a realização das entrevistas, transcritas abaixo:

“Eu acho que a avaliação é feita no dia-a-dia. Do “feedback” que a gente tem dos alunos. **Do que eles respondem, do que eles trazem de conhecimento, do que eles não sabiam e trouxeram no dia seguinte. Que foi adquirido dentro da escola, com a experiência que ele teve junto com aquilo que a escola passou,** e não só a avaliação do professor e a avaliação externa.” (Professora Ana Clara, grifos nossos)

“Ela é fundamental. Principalmente nesse período de alfabetização, principalmente, para verificar como está o estágio do aluno, no processo de alfabetização.” (Professora Beatriz)

“Eu vejo a avaliação como um instrumento de verificar. **Diagnosticar quais as necessidades do aluno, da turma.** Quando houve e como houve o desenvolvimento do indivíduo e da turma, também.” (Professora Samantha, grifos nossos)

“Ah... a importância da avaliação é você conseguir ver que nível o aluno está. O que precisa ser mais trabalhado com ele.” (Professora Maria)

“É através dela que a gente percebe que o aluno aprendeu, **se a metodologia utilizada foi eficaz,** ou se a maneira como eu estou ensinando houve aprendizagem.” (Professora Giovanna, grifos nossos)

“**A avaliação não é medida. A avaliação é constante e feita no dia a dia da sala de aula.** Para mim, isso é fundamental para que você perceba o quanto o aluno está se desenvolvendo, **o que não necessariamente significa que ele tenha que fazer uma prova!** O próprio dia a dia me dá essa avaliação, do que ele cresceu ou não.” (Professora Ana Beatris, grifos nossos)

As falas das professoras revelam diferentes posicionamentos quanto à importância da avaliação. A compreensão de que a avaliação não se resume a provas com dia e hora marcados, que é constante, que permite diagnosticar as necessidades dos alunos e da turma, que privilegia os conhecimentos adquiridos anteriormente, que envolve relações que se estabelecem entre o interior e o exterior da escola, corrobora a possibilidade de atuação das práticas avaliativas no contexto da construção dos conhecimentos, com movimentos singulares e coletivos.

Parece impossível imaginar, na atualidade, processos educacionais isentos de avaliações, principalmente, no que tange aos conhecimentos. As provas e exames fazem parte da cultura escolar e cumprem diferentes objetivos. Organização do ensino, classificações e autoridade pedagógica, são alguns deles.

E a avaliação das aprendizagens? Fernandes (2009, p.20) escreve que a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações.

Segundo o autor (p.21) “a avaliação como componente indissociável do produto constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos”, pois, por meio dele é possível: escolas empobrecerem ou enriquecerem o currículo, professores organizarem o ensino com direcionamento para a experimentação ou resolução de problemas, alunos estudarem com maior ou menor orientação, pais acompanharem a vida escolar de seus filhos, a sociedade ser informada acerca do que crianças e jovens estão aprendendo e governos fundamentarem e proporem políticas educativas.

Torna-se explícito que os interessados na avaliação (professores, gestores, políticos, governos) utilizam-na de diferentes formas, de acordo com seus objetivos. Monitorar o processo de aprendizagem dos alunos, classificar, planejar, melhorar projetos e programas, perceber o significado dos exames nacionais, formular políticas públicas, entre outras, aparecem sistematizadas de diferentes formas, por diferentes atores, no processo educacional.

Sacristán (2007, p.298), expõe que o conceito de avaliação tem uma amplitude variável de significados possíveis. E acrescenta que, impõem-se ou não

na prática segundo as necessidades às quais a avaliação serve e em função das diferentes formas de concebê-la. Acrescenta que as formas de conceber e praticar a avaliação têm a ver com:

a evolução das funções que a instituição educativa cumpre na sociedade e no mercado de trabalho; **as posições que se adotem sobre a validade do conhecimento que se transmite; as concepções que se tenham da natureza dos alunos/as e da aprendizagem; a estruturação do sistema escolar, já que serve à sua organização; a despersonalização da relação pedagógica provocada pela massificação, que leva a uma perda de conhecimento direto entre professores/as e alunos/as;** a forma de entender a autoridade e a manutenção das disciplina e a emulação dos alunos/as nas escolas e nas aulas (SACRISTÁN, 2007, p.298, grifos nossos).

A presente pesquisa, tangencia diversos aspectos apresentados acima, onde nota-se atenção especial para os grifados, na medida em que se busca compreender a organização do ensino da SME/RJ e as concepções que a fundamentam (onde as propostas avaliativas se incluem), e o reflexo de tais avaliações nas práticas pedagógicas.

Fernandes (2014), ao refletir e questionar sobre por que avaliar as aprendizagens é tão importante, coloca-nos diante de uma outra questão: por que e para que avaliamos na escola? A construção social e histórica evidencia a concepção de caráter classificatório, lógica essa que, segundo a autora, “guia nossas ações e dificulta outras possibilidades de atuação dos professores e professoras, alunos e alunas no espaço escolar” (p.113-114), impedindo a compreensão da avaliação como construção do processo de ensinar e aprender.

A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula dependem das concepções que a sustentam acerca da aprendizagem. Para Sacristán (1998), a avaliação desempenha diferentes funções, servindo a diferentes objetivos e a diferentes atores envolvidos no processo educativo. “É uma missão historicamente atribuída à escola e concretamente aos professores/as, realizada

num contexto de valores sociais, por certas pessoas e com certos instrumentos que não são neutros (Idem, p.322).

Sacristán (2007) enumera as funções das avaliações e evidencia que podem haver interdependência entre umas e outras: 1) definição dos significados pedagógicos e sociais; 2) funções sociais; 3) poder de controle; 4) funções pedagógicas (criadora do ambiente escolar, diagnóstico, recurso para a individualização, garantia da aprendizagem, função orientadora, base de prognósticos, ponderação do currículo e socialização profissional); 5) funções na organização escolar, projeção psicológica; e 6) apoio da investigação.

A avaliação, de acordo com suas funções e discutida a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas, simples ou complexas, remete às condições políticas e sociais, práticas e atores. Em suas pesquisas, Mainardes (2011) pode constatar a ocorrência de discussões sobre as diferentes abordagens. Destaca que as avaliações de cunho classificatório contrapõem-se às avaliações formativas (quando visam a continuidade dos processos de aprendizagem). Segundo o autor, ao remeter-se a Hadji (1992), “a avaliação formativa constitui-se mais propriamente num paradigma do que numa forma avaliativa específica”.

Apoiado na ideia de que os sistemas educacionais estão organizados com base em culturas de avaliações diferentes, Fernandes (2009, p.29) estabelece duas concepções: a primeira se assenta no propósito de entender a avaliação como instrumento para melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, partindo do princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. A segunda aponta que o propósito da avaliação é o de classificar, considerando que há alunos que não podem aprender, e portanto, está imersa na lógica que corrobora a repetência e o abandono escolar.

De acordo com o autor, as avaliações assumem dois tipos funcionais: somativas e formativas. As avaliações somativas priorizam a “formação de juízos acerca das aprendizagens dos alunos após um período mais ou menos longo de ensino e de atividades conducentes à aprendizagem.” (Fernandes, 2009, p.92, grifo do autor). A avaliação é usada como medida do produto do ensino, por meio do instrumento chamado prova ou teste, que lhe confere caráter restrito e limitado, relevando as funções “de classificação, de ordenação, de seleção ou de certificação, e por isso mesmo, não dá destaque à qualidade dos processos de aprendizagem

nem aos contextos em que estes se desenvolvem” (Idem). Ao contrário da avaliação somativa, a avaliação formativa preconiza os processos de ensino e de aprendizagem e acontece durante todo o percurso, “com a criteriosa seleção de tarefas que motivem e mobilizem os alunos; e com seu envolvimento, tão ativo quanto possível, na aprendizagem e na sua avaliação (Idem, p.92-93).

Fernandes (2009) expressa que, apesar do reconhecimento da necessidade de mudar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, demandadas por transformações sociais, as práticas classificatórias continuam a predominar no cenário educativo, em detrimento de avaliações que buscam compreender os processos de construção do conhecimento. Deste modo, destaca três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias do currículo e a democratização das escolas públicas. Enfatiza que esta última, “de natureza substancialmente distinta das duas primeiras, só serve para confirmar a ideia de que a avaliação das aprendizagens tem implicações profundas nas mais variadas áreas dos sistemas educacionais” (p.30).

A partir dos anos 80, às concepções behavioristas que ainda influenciam o ensino e a avaliação e que conduziram a aprendizagem a uma visão limitada e redutora do currículo, se esbarram em novas concepções que consideram os processos de aprendizagem com variadas formas e ritmos, e portanto, não obedecendo a padrões regulares. Sobre isto, afirma Fernandes (2009):

O desenvolvimento de processos complexos de pensamento deve iniciar-se desde o início da escolaridade, em geral, não ocorre só após os alunos dominarem previamente um conjunto de fatos básicos [...] parece haver grande variedade nas formas e nos ritmos com que elas aprendem, nas capacidades de atenção e de memorização que podem utilizar em seus diferentes desempenhos e na aprendizagem de conceitos e ainda nas formas que utilizam para comunicar os significados pessoais que atribuem ao que vão aprendendo [...] (FERNANDES, 2009, p.33)

As inúmeras e rápidas transformações do mundo no campo social, político e econômico exigem que os currículos sejam revistos com maior frequência, de modo

atender às demandas dos sistemas educacionais ao preparar os cidadãos para serem

capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos diversificados nacionais e internacionais, de trabalhar em grupos cada vez mais multiculturais, de se comunicar facilmente em sua língua e, pelo menos, em uma língua estrangeira, de saber utilizar novas tecnologias da comunicação, de selecionar informação, de ser tolerantes para com as diferenças, de ser cidadãos críticos e participativos na vida democrática das sociedades”.(FERNANDES, 2009, p.36)

No viés das constantes atualizações do currículo para cumprir os objetivos que se apresentam cada vez mais voláteis, as propostas de avaliação devem ser desafiadoras, contínuas, integradas, preocupadas com os processos de ensino e aprendizagem e com a participação ativa dos alunos.

A condição de democratização dos sistemas de ensino deve atender algumas especificidades que giram em torno das condições de “legítimos interesses das crianças e das comunidades.”

Considerando as diferentes funções que a avaliação cumpre, Sacristán (2007), faz uma distinção entre avaliações internas e externas. A primeira, ocorre no âmbito da escola, onde professores avaliam seus alunos dentro de suas classes, estabelecendo atributos e qualificações que serão registradas “nos expedientes que tornarão possível decidir a passagem entre cursos, níveis e titulações finais” (p.318). A segunda, é realizada por “pessoas que não estão diretamente ligadas com o objeto de avaliação, nem com os alunos/as, como objetivo de servir ao diagnóstico de amplas amostras de sujeitos ou para selecioná-los” (Idem). A qualificação relacionada ao processo de ensino do professor é determinada por provas não confeccionadas e não aplicadas por ele, que neste caso, também não definem os rumos do processo.

Quando questionados sobre a diferença entre as avaliações internas e externas, as professoras, participantes da pesquisa registram:

“A diferença é que, a interna a gente aplica dentro do que a gente trabalhou dentro da sala. E a externa é um conceito aí, que não sei muito bem o que eles medem, né? A que eles se baseiam, no conteúdo mínimo que eles acham que é válido.”
(Professora Giovanna)

“Sim, a própria proposta das avaliações. Acho que são muito diferentes. Olha, a própria proposta da avaliação externa está avaliando de forma compacta aquele conhecimento ali, fechado. E as avaliações internas, avalia o que o aluno está desenvolvendo. Desenvolvimento dele mesmo, indivíduo.”
(Professora Samantha).

“Sim, na avaliação interna, o professor, ele tem maior bagagem para poder avaliar o aluno. A avaliação externa, ela vem de um plano que não tem contato com o aluno e não sabe da realidade desse aluno.” (Professora Beatriz)

“Muitas vezes as avaliações externas estão fora da realidade daquele aluno que está dentro da sala de aula. O que eu passo como avaliação interna é bem diferente do que vem de fora e eles têm que fazer, que vêm assim, já formatada para eles.”
(Professora Ana Clara)

“Muita diferença. A avaliação interna é a do professor, é a do dia a dia da sala de aula, é baseada no seu trabalho. A externa é algo que vem de fora, por algum motivo, às vezes político, enfim, por um motivo. Eu não sei nem te dizer exatamente qual motivo.” (Professora Ana Beatris)

Podemos depreender dos registros acima, que, a clareza da diferenciação das avaliações internas e externas apontadas por Sacristán (2007), é evidenciada nas diferentes falas. Propostas com objetivos diferentes, construídas por atores distintos, abordagem de realidades pautadas no trabalho, ou ausência delas, são características que qualificam e diferenciam a lógica presente nos diferentes tipos de avaliação.

Mainardes (2011) faz referência à identificação dos seguintes tipos de avaliação em suas pesquisas: avaliação classificatória e diagnóstica, avaliação emancipatória, avaliação mediadora, avaliação participante e qualitativa, avaliação dialética; avaliação dialógica, avaliação investigativa e avaliação formativa-reguladora, com especificidades de métodos.

Nos deteremos em apresentar, a seguir, uma pequena síntese sobre os tipos de avaliação que, diante do exposto anteriormente, e em consonância com a fundamentação, que orienta a organização do ensino em ciclos (peça chave nesta pesquisa) parecem aproximar-se de tal concepção. As avaliações formativas, como descritas anteriormente, apresentam um paradoxo frente às avaliações psicométricas/classificatórias/ somativas. Considerando a afirmação de Hadji (1992), de que “a avaliação formativa constitui-se mais propriamente num paradigma do que numa forma avaliativa específica”, poderemos defender que as avaliações protagonizadas, a seguir, podem ser entendidas como parte do paradigma das avaliações formativas em contraposição às avaliações classificatórias ou somativas.

Para Guba e Lincoln (1994) *apud* Fernandes (2009, p.77), um paradigma é um sistema básico de concepções, de natureza axiomática, de que um indivíduo é possuidor e que lhe proporciona uma certa visão do mundo e da sua natureza. Ou seja, um conjunto de práticas, procedimentos e discursos que dada comunidade científica utiliza e que acaba por determinar o que são, ou não, procedimentos legítimos de investigar ou de produzir conhecimento. O paradigma, em sua função normativa, dá indicações acerca dos métodos, procedimentos ou conhecimentos considerados, ou não, aceitáveis pela comunidade.

Tendo em vista a definição de paradigma, torna-se possível identificar duas diferentes abordagens no campo da avaliação educacional: “as empírico-racionalistas, mais próximas do positivismo e as críticas ou sociocríticas, mais próximas do construtivismo” (FERNANDES, 2009). Consideramos aqui, as principais características da avaliação psicométrica (empírico-racionalista) e da avaliação formativa (críticas ou sociocríticas). Esta última contemplará quatro tipos diferentes de abordagem.

1.1.1 Avaliação psicométrica/ classificatória /somativa

Considerando que, para a concepção positivista, ao estudar uma dada realidade, o controle de variáveis tem importância primordial, Fernandes (2009) apresenta as seguintes características principais:

1. As aprendizagens dos alunos constituem uma realidade objetiva, passível de ser estudada e apreendida em sua totalidade através do processo de avaliação. Ou seja, é possível determinar exatamente o que os alunos sabem e são capazes de fazer.
2. As aprendizagens dos alunos constituem uma realidade que pode ser avaliada de forma objetiva, neutra e sem quaisquer interferências valorativas. O avaliador (professor) não interfere, nem necessita interferir, com os objetos da avaliação, pois são considerados entidades completamente independentes. Em outras palavras, é possível avaliar sem quaisquer interferências de natureza subjetiva por parte dos avaliadores que, nestas circunstâncias, são de certo modo imunes ao contexto e a todo tipo de interações existentes no processo avaliativo.
3. As aprendizagens dos alunos constituem uma realidade que, tendo em conta as duas características anteriores, deve ser avaliada através de instrumentos *cientificamente* construídos e, como tal, objetivos e neutros. Nomeadamente, testes de naturezas diversas, que permitam a quantificação das aprendizagens dos alunos, tornando possível a utilização de modelos matemáticos que nos ajudem a determinar rigorosamente o que os alunos sabem. (FERNANDES, 2009, p.81-82)

Esta concepção de avaliação prioriza a quantificação de comportamentos, atitudes e ou capacidades em detrimento de fatores pessoais ou subjetivos. Assim sendo, os testes são os instrumentos mais utilizados para validar os conhecimentos, onde os resultados, são a finalidade principal.

Podemos, então, após emprendermos estudos e reflexões para compreensão das avaliações externas, que as mesmas apresentam suas fundamentações pautadas no paradigma positivista, na lógica da perspectiva métrica, classificatória e somativa, como esclarecidas mais adiante.

1.1.2 Avaliação Formativa Alternativa (AFA)

Em contraposição à avaliação psicométrica, a avaliação formativa alternativa, inspirada no paradigma construtivista, considera as construções processuais dos significados ou sentidos atribuídos aos fenômenos, bem como a contextualização e as interações sociais.

Fernandes (2009) elucida as características fundamentais de uma avaliação formativa alternativa (AFA):

1. A avaliação das aprendizagens é um processo complexo, subjetivo e que não nos permite apreender na totalidade o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Avaliar é um processo destinado a compreender os processos de ensino e de aprendizagem e é sempre localizado e situado.
2. A avaliação das aprendizagens dos alunos deve desenvolver-se em contexto, integrada aos processos de ensino, com uma participação ativa dos alunos. É privilegiada a interação entre os alunos e entre estes e o professor. Assume-se a subjetividade do processo avaliativo e reconhece-se que professores e alunos interferem no processo de avaliação e o influenciam através dos seus conhecimentos, das suas experiências, das suas concepções e dos seus valores.
3. As aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos. A avaliação deve ser feita *in loco*, junto dos alunos, para compreender os processos que estes utilizam na resolução das tarefas que lhe são propostas ou que escolheram resolver. Há uma ênfase nos processos de descrição, de análise e de interpretação da informação recolhida, processos qualitativos por natureza, mas não se desprezam os métodos quantitativos que permitam a agregação de dados. (FERNANDES, 2009, p.83)

Esta concepção de avaliação prioriza a compreensão dos processos de construção do conhecimento, que são analisados e interpretados de forma qualitativa. Os processos de ensino, aprendizagem e avaliação devem ocorrer no contexto da interação e comunicação, onde as negociações entre alunos e professores possam permitir a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens. Portanto, “deve existir uma criteriosa seleção de tarefas que promovam a integração, a relação e a mobilização inteligente de diferentes tipos de saberes e, por isso, possuam elevado valor educativo e formativo” (FERNANDES, 2009, p.84).

O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos está condicionado por um conjunto complexo e interdependente de fatores como suas capacidades intelectuais, suas capacidades metacognitivas, seus sistemas de concepções, suas atitudes, desejos, persistência ou os contextos socioculturais em que se inserem. Convém atentar para o fato de que *os alunos possuem conhecimentos, aptidões, motivações, estilos e ritmos de aprendizagem que podem variar significativamente.* (FERNANDES, 2009, p.94, grifos nossos)

As professoras Vera Lúcia, Samantha, Ana Beatris e Maria revelam, em suas entrevistas, que consideram os conhecimentos dos alunos, seus interesses e formas de compreender, quando questionadas sobre em que se baseiam para realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Bom, eu privilegio os conhecimentos que os alunos trazem, né? A realidade deles [...] (Professora Vera Lúcia)

Me baseio no conhecimento que esses alunos já trazem e o que eles foram vivenciando na sala. (Professora Samantha)

No desenvolvimento dele, a participação em sala, o interesse pelo que ele está fazendo [...] (Professora Ana Beatris)

Eu observo muito a compreensão deles. Como eles estão compreendendo um texto, uma história, a escrita. Como eles se expressam, o interesse, a participação deles na sala de aula. Tudo isso. (Professora Maria)

Na avaliação formativa alternativa, a comunicação e a interação entre alunos e entre alunos e professores, sob as mais diversas formas, assumem um papel indispensável (FERNANDES, 2009, p.96). É no viés da comunicação que processos vão sendo construídos, evidenciando progressos e apontando os caminhos para a conquista dos conhecimentos que por ora ainda não tenham sido consolidados. Tal ação pode ser definida como *feedback*.

Sobre o *feedback*, Fernandes (2009) escreve que ele

Deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações, que o aluno desenvolve para poder melhorar sua aprendizagem. Isto é, os alunos têm de aprender a interpretá-lo, a relacioná-lo com a qualidade dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-los para perceberem como poderão melhorar suas aprendizagens. Nessas condições diremos que estamos perante uma avaliação formativa. Na verdade ela só ocorre quando, num contexto mais ou menos interativo de aprendizagem, está associado a algum tipo de *feedback* que oriente clara e inequivocadamente os alunos e os ajude a ultrapassar suas eventuais dificuldades, através de seus processos cognitivos e metacognitivos. (FERNANDES, 2009, p. 98)

Na perspectiva da avaliação formativa alternativa, o instrumento que permite organizar tal avaliação é o portfólio. Um portfólio “é uma coleção organizada e devidamente planejada de trabalhos produzidos por um aluno durante certo tempo” (Fernandes, 2009, p.102). É este instrumento que permitirá a visão detalhada e profunda do processo de construção das aprendizagens dos alunos. Eles devem apresentar atividades diversas que contemplem formas também diversas de registrar os conhecimentos. O objetivo é compor uma imagem dos caminhos das aprendizagens contemplando avanços e dificuldades, favorecendo a contextualização, a participação e a reflexão de forma crítica.

A professora Vera Lúcia, ao ser questionada, durante a entrevista, realizada na escola onde ocorre a pesquisa, de que forma realiza a avaliação da aprendizagem de seus alunos e com quais instrumentos, responde:

“O portfólio me ajuda bastante. As aulas de reforço. Um momento em que eu dedico uma revisão semanal. Através de um jogo também, é um momento que eu venho resgatar isso, principalmente com os alunos que tem mais dificuldade na aprendizagem.” (Professora Vera Lúcia)

Vera Lúcia não explicou de que modo o portfólio a ajuda no processo de avaliação de seus alunos, mas foi a única, entre as entrevistadas, que revelou a importância de tal instrumento.

1.1.3 Avaliação investigativa

A avaliação investigativa ou a avaliação como prática de investigação “tem o sentido de romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar.” (ESTEBAN, 2003, p.24)

Privilegiando a coletividade, a finalidade da avaliação investigativa é que possa haver ampliação contínua dos conhecimentos, que já possuem, de acordo com seu tempo, suas formas e recursos.

A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática. Compromisso esse que os coloca frequentemente diante de dilemas e exige que se tornem cada dia mais capazes de investigar sua própria prática para formular “respostas possíveis” aos problemas urgentes, entendendo que sempre podem ser aperfeiçoadas. (ESTEBAN, 2003, p. 25)

Neste viés de compreensão, Esteban (2004, p.24-15) afirma a necessidade de construção de uma avaliação que seja capaz de dialogar com a complexidade do real, a diversidade de conhecimentos, as particularidades dos sujeitos, a dinâmica individual/coletivo, a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes. No entanto, afirma que não é tarefa fácil.

1.1.4 Avaliação emancipatória

Saul (2010, p.55-56) explica que a avaliação emancipatória constrói seu paradigma inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: avaliação democrática, crítica institucional e criação coletiva e pesquisa participante.

A vertente democrática configura-se como uma reação aos estudos burocráticos. “Reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura

representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais” (BARRY MC DONALD, 1977 *apud* SAUL, 2010). Os diferentes grupos trocam informações e o avaliador é o responsável por mediar essas trocas, cujo valor mais importante é a cidadania consciente. A avaliação consiste no levantamento de compreensões a partir do que foi estudado. Os conceitos-chave da avaliação democrática são o sigilo, a negociação e acessibilidade (SAUL,2010, p.57).

A vertente da crítica institucional e criação coletiva, segundo Saul (2010), diz respeito ao processo de investigação de uma dada realidade, que visa a aplicação de métodos de conscientização aos mais variados tipos de organização, onde a concepção de conscientização, é a ideia geradora fundamental.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato da ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (...). A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte; não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980 *apud* SAUL, 2010)

Considera-se, nessa abordagem, que os sujeitos sejam capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações. Neste sentido, o enfoque é multidisciplinar, onde as diferentes dimensões de análise da instituição são consideradas, para suplantar as análises parciais e fragmentadas.

O processo dialógico proposto por Freire (1978), é a condição para a comunicação, que leva a uma verdadeira educação emancipatória, pois requer um pensamento crítico e capaz de produzir um pensamento crítico.

De acordo com Saul (2010), a crítica institucional e criação coletiva concretiza-se através de três momentos ou fases que se articulam num único e harmonioso movimento: expressão e descrição da realidade; crítica do material expresso e criação coletiva.

Em síntese esses três momentos consideram: verbalização e problematização de uma dada realidade, crítica da ação e o repensar sobre o tipo de estrutura organizacional e estilos de ação.

Os pressupostos teóricos e a descrição dos momentos que concretizam essa abordagem metodológica permitem caracterizá-la como radicalmente oposta às práticas de avaliação e diagnósticos comumente adotado por especialistas estranhos à instituição, que não envolvem efetivamente os elementos de base no processo. Esses procedimentos, por mais longos e elaborados que sejam, em geral trazem uma forte marca tecnicista, que não os compromete com uma alternativa emancipadora. Esta abordagem opõe-se igualmente às avaliações “ligeiras” ao final de etapas de trabalho ou reuniões, insuficientes para situar as reais necessidades de mudança e comprometer os seus agentes com a transformação. (SAUL, 2010, p.62)

Deste modo, as avaliações externas, objeto desta pesquisa, e portanto, considerada como uma proposta elaborada por agentes “estranhos” à escola, ou seja, não participam do coletivo daquele espaço, são antagônicas à proposta da avaliação emancipatória.

A vertente da pesquisa-participante, de acordo com Saul (2010) considera a pesquisa da ação direcionada para as necessidades dos indivíduos, levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir.

De acordo com esta concepção, o pesquisador deveria:

Abandonar a tradicional arrogância em diferentes sintaxes culturais, adotar a humildade dos que realmente querem aprender e descobrir; romper com a assimetria das relações

sociais geralmente impostas entre o entrevistador e o entrevistado e; incorporar pessoas das bases sociais como indivíduos ativos e pensantes nos esforços de pesquisa. (SAUL, 2010, p.65)

Para Saul (2010) a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Objetiva provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionantes deterministas, onde o principal compromisso desta avaliação é “o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação” (Idem, p.65).

“Iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas” (Idem, p.65) são os dois objetivos básicos da avaliação emancipatória. Compromisso com o futuro, com o que se objetiva transformar, a partir do autoconhecimento crítico e, a partir da consciência crítica, imprimir ações nos contextos sociais resumem tais objetivos.

Emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa são conceitos fundamentais envolvidos na proposta de avaliação emancipatória, sintetizados no quadro, a seguir:

Quadro 1: Conceitos envolvidos na proposta de avaliação emancipatória

Conceitos envolvidos na proposta de avaliação emancipatória	
Emancipação	Consciência crítica da situação aliadas à proposição de alternativas de solução, na construção de elementos de luta transformadora par aos diferentes participantes da avaliação.
Decisão Democrática	Participação ampla e diversificada de elementos na tomada de decisão a respeito da proposta avaliativa.
Transformação	Alterações de um programa educacional, gerada coletivamente pelos envolvidos, com base na análise crítica do mesmo.
Crítica Educativa	Análise valorativa do programa educacional na perspectiva de cada um dos participantes (avaliadores) que atuam em um programa.

Fonte: SAUL, 2010, p.66-67

Os pressupostos metodológicos presentes na abordagem da avaliação emancipatória, serão considerados, abaixo:

Quadro 2: Pressupostos metodológicos da avaliação emancipatória

Pressupostos metodológicos da avaliação emancipatória	
Antidogmatismo	Não aplicação, de forma rígida, de algumas ideias preestabelecidas ou princípios ideológicos.
Autenticidade e compromisso	Demonstração de honestidade do pesquisador no compromisso com a causa em questão, oferecendo contribuição específica na área de sua especialidade.
Restituição sistemática	Retorno de informação aos grupos de base, de forma sistemática e organizada.
Ritmo e equilíbrio da ação sistemática	Manutenção da sincronização permanente de reflexão e ação

Fonte: SAUL, 2010, p.63-64

Em síntese, a avaliação emancipatória, de acordo com Saul (2010, p.65) tem o compromisso principal de fazer com que com que as pessoas diretamente ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.

1.1.5 Avaliação Mediadora

A avaliação mediadora proposta por Jussara Hoffmann (2014, p.36-37), pressupõe que o cerne desta encontra-se na ação de acompanhar minimamente a caminhada do aluno frente à aprendizagem. Para tal ação, insiste que os alunos precisam ser melhor conhecidos, para que se possa entender suas falas, seus argumentos e, portanto, ir “teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões”, para que se construa “uma ação educativa voltada para a sua autonomia moral e intelectual”.

Hoffman (2014) aponta alguns princípios que embasam uma ação avaliativa mediadora. Para ela, avaliar, na concepção mediadora significa:

- 1) Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias; 2) Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras; 3) Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes; 4) Em vez do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; 5) Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. (HOFFMANN, 2014, p.72-73).

A autora expressa preocupação com relação à práticas avaliativas que desconsiderem a realização de tarefas pelos alunos e enfatiza que estas, são significativas para que os alunos expressem o saber espontâneo, permitindo portanto, ações “desencadeadoras de reflexão” (p.73). Neste sentido, o aluno vai sendo desafiado a buscar diferentes formas de solucionar problemas, o que o leva a ser participante do processo.

Com fundamentação na teoria construtivista, a avaliação mediadora pressupõe a interação entre os iguais para o desenvolvimento do conhecimento. Portanto, trabalhos em grupo para resolução de “situações-problemas que desencadeiem vários pontos de vista e que os levem a encontrar uma solução dentre várias alternativas colocadas” (p.75), contribuirá para que os alunos construam a apropriação do saber.

Por meio de jogos, exercícios ou debates a partir de questões propostas, os estudantes refletem sobre os seus argumentos iniciais, enriquecem suas ideias, buscam contra-argumentos, têm a oportunidade de fazer descobertas próprias, formular conceitos, encaminhar-se efetivamente à aprendizagem. Daí, a grande importância desses momentos. (HOFFMANN, 2014, p.76)

Ainda com bases teóricas do construtivismo, a avaliação mediadora considera a imagem positiva do erro cometido pelo aluno, como algo “mais fecundo e produtivo

do que um acerto imediato” (p.77), na medida em que se assume a perspectiva de seleção de estratégias de ação para a resolução. No entanto, torna-se indispensável, neste momento, a intervenção do professor, que deverá apresentar uma postura desafiadora, “nunca coercitiva (não é assim) ou retificadora (dando a resposta certa)” (p.82), mas trabalhando com hipóteses construídas pelos alunos, objetivando as defesas dos pontos vista ou a própria reformulação das hipóteses.

Neste sentido, para Hoffmann (2014), investigar tarefas avaliativas, exige a interpretação das respostas dos alunos em termos da natureza dos erros cometidos para adequado planejamento das intervenções pedagógicas subsequentes. Assim sendo, na concepção mediadora é fundamental atribuir significado ao que se observa, respeitando e valorizando a expressão dos alunos.

Para transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento há que se perguntar:

“Em que medida descrevo o que observei nas tarefas dos alunos de forma a entender o seu momento no processo? As anotações feitas sobre ele permitem-me perceber as diferenças entre seus entendimentos? Sugerem-me ações alternativas de prosseguimento em relação às dificuldades individuais? (HOFFMANN, 2014, p.85)

Para Hoffmann (2014, p.85-86), ainda é necessário que se respondam às seguintes questões, que em sua opinião, parecem estar adormecidas na escola e que dão significado às questões anteriores: “o aluno aprendeu? Ainda não aprendeu? Por que não aprendeu? Quais os encaminhamentos feitos ou por fazer nesse sentido?”

A autora revela preocupação no que tange às avaliações com atribuições de notas e reflete que tais práticas “não se transformam como num passe de mágica” (p.86) e aponta que os estudos revelam a necessidade de discussões aprofundadas na temática da avaliação rumo à construção de práticas avaliativas que encontrem eco em cada realidade educacional.

As avaliações formativas esbarram-se na crença massiva da avaliação classificatória como aliada do ensino de qualidade, o que leva ao descrédito das avaliações inovadoras, que pretendem inserir o aluno no processo, como sujeito, participante, crítico e autônomo. Soma-se a estas as propostas de avaliações externas, instrumentos construídos fora da escola, em larga ou estreita escala, e que ratificam a soberania dos números como mérito, como aponta o próximo capítulo.

1.2. Avaliações externas

Nos últimos anos temos presenciado, no contexto das avaliações, um protagonismo das avaliações externas em detrimento das avaliações internas. Tal explicação, ainda que discordando, parece centrar-se na ideia de controle acerca do que os alunos sabem, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e das escolas.

Fernandes (2009) aponta que os países da OCDE têm gasto nos últimos anos, milhões e milhões de dólares com a realização das avaliações externas, nomeadamente exames nacionais e todo tipo de provas, com ou sem impacto na progressão acadêmica dos alunos.

Bonamino e Sousa (2012, p.375), indicam que, no Brasil, ao analisar os desenhos das avaliações de larga escala, pode-se identificar três gerações, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. As avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as

escolas. Já as avaliações de segunda geração, além de fazerem a divulgação pública, devolvem os resultados para as escolas, sem que haja consequências materiais. As consequências, neste caso, são simbólicas na medida em que há apropriação dos resultados pela escola, pelos pais e a sociedade. As avaliações de terceira geração são aquelas que fazem referência à políticas de responsabilização, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.

A política de avaliação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, assim sendo, como exposto anteriormente, se enquadra como uma política de terceira geração, na medida em que atribui forte responsabilização sobre os envolvidos na ação escolar (gestores, professores e alunos), e que envolve recompensas, em decorrência dos resultados de alunos e escolas, nas avaliações.

Em diversos sistemas educacionais, registram-se sistemas de exames ao nível das escolas, a nível regional e a nível nacional. No caso do sistema, que compõe o corpus desta pesquisa, verifica-se a combinação entre as classificações obtidas pelos alunos nos exames nacionais e as que são obtidas na escola. Cabe ressaltar, que as classificações obtidas na escola são oriundas, também, de uma combinação entre as avaliações construída pelos/as professores/as e pelas avaliações, enviadas anualmente e bimestralmente, para as escolas que compõem a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, como previsto na Resolução Nº 1123, de 24 de janeiro de 2011. Nesta são estabelecidas as Diretrizes para a avaliação escolar da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Em seu Art.10 lê-se: “A Secretaria Municipal de Educação realizará, anualmente, **avaliação de rede**, visando monitorar e replanejar sempre que necessário, as suas ações”. E, logo em seguida, em Parágrafo único determina: “O nível central da Secretaria Municipal de Educação **enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos**, visando ao acompanhamento de seu processo de aprendizagem” (SME, 2011, grifos nossos).

A avaliação de rede, citada no documento comentado acima, diz respeito às avaliações externas das escolas municipais do Rio de Janeiro: Avaliação Diagnóstica, realizada no início do ano letivo por alunos do 1º ano do Ciclo de

Alfabetização; a Alfabetiza Rio, realizada por alunos, também do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, porém, ao final do ano letivo; e a Prova Rio, realizada pelos alunos ao final do 3º ano do Ciclo, onde os mesmos são avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A Prova Rio, além de medir o desenvolvimento escolar dos alunos, gera o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio). Tal índice serve de base para a premiação anual de professores e funcionários das escolas.

O IDE-Rio foi inspirado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medido em todos os municípios brasileiros através da Prova Brasil, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC).

Também grifada anteriormente, as Provas Bimestrais são instrumentos de avaliação construídas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro baseada na lista de descritores (figuras 1 e 2), enviadas às escolas e, também, disponível no site da prefeitura, o rioeduca.

Figura 1: Descritores para as turmas do Ciclo de Alfabetização (Língua Portuguesa Escrita e Língua Portuguesa Leitura 3º ano - 1º bimestre de 2016)

LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA 3º ANO - BIM1/2016
<ul style="list-style-type: none"> • Criar texto a partir de imagem. • Escrever frase com apoio de figura. • Escrever frase ditada.
LÍNGUA PORTUGUESA LEITURA 3º ANO - BIM1/2016
<ul style="list-style-type: none"> • Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero. • Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero. • Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão. • Inferir uma informação implícita em um texto. • Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.). • Localizar informações explícitas em um texto.

Figura 2: Descritores para as turmas do Ciclo de Alfabetização (Matemática 3º ano - 1º bimestre de 2016)

MATEMÁTICA 3º ANO - BIM1/2016
<ul style="list-style-type: none">• Calcular o resultado de uma adição ou de uma subtração de números naturais.• Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.• Identificar a localização de números naturais na reta numérica.• Identificar e relacionar cédulas e moedas.• Identificar figuras geométricas planas.• Ler informações e dados apresentados em tabelas.• Ler horas exatas em relógio analógico ou digital.• Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.• Reconhecer e utilizar características do Sistema de Numeração Decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.• Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alterar um estado inicial (positiva ou negativamente), comparar e transformar (positiva ou negativamente).

Fonte: www.rioeduca.net

As datas são definidas previamente pela Secretaria de Educação, conforme mostra a figura a seguir, onde se vê um recorte do documento.

Figura 3: Circular E/SUBE nº 10, de 10 de janeiro de 2016: calendário de Provas Bimestrais de 2016

Sr(a). Diretor(a) de Unidade Escolar

Apresentamos o Calendário de Provas Bimestrais do Ensino Fundamental para o ano letivo de 2016:

1º bimestre: 11 de abril - Língua Portuguesa–Leitura;
12 de abril – Matemática;
13 de abril – Ciências ou Alfabetização Escrita;
21 de março a 08 de abril – Língua Portuguesa–Escrita
(Produção Textual).

2º bimestre: 20 de junho - Língua Portuguesa – Leitura;
21 de junho – Matemática;
22 de junho – Ciências ou Alfabetização Escrita;
23 de maio a 17 de junho – Língua Portuguesa–Escrita
(Produção Textual).

3º bimestre: 21 de setembro - Língua Portuguesa–Leitura;
22 de setembro – Matemática;
23 de setembro – Ciências ou Alfabetização Escrita;

Fonte: www.rioeduca.net

Cabe destacar que, no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos de escolaridade) os alunos realizam as Provas bimestrais de Língua Portuguesa (Leitura), Matemática e Alfabetização Escrita, com questões distribuídas da seguinte forma: a) 1o Ano – 10 questões de Português-Leitura, 10 questões de Matemática e 5 questões de Alfabetização Escrita; b) 2o e 3o Anos – 15 questões de Português-Leitura, 10 questões de Matemática e 5 questões de Alfabetização Escrita.

Figura 4: Questão da Prova de Leitura (3º ano) do 4º bimestre de 2015

QUESTÃO 2



O texto sugere que vacinar os animais é um ato de

- (A) desprezo.
- (B) maldade.
- (C) raiva.
- (D) amor.

Fonte: www.rioeduca.net . Último acesso em 19/07/2016.

Figura 5: Questões 2 e 3 da Prova de Matemática (3º ano) do 4º Bimestre de 2015.

QUESTÃO 2

Rosa comprou um pão, um quilo de açúcar e uma caixa de leite no mercado, para fazer rabanada. Veja abaixo:

R\$ 1,50



pão

R\$ 2,00



açúcar

R\$ 3,50



leite

As cédulas que Rosa usou, para pagar o mercado e não receber troco, foram

(A)  (B)  (C)  (D) 

QUESTÃO 3

Seu Nicolau comprou 3 caixas de enfeites para sua árvore de Natal. Em cada caixa, havia 10 enfeites.



Quantas dezenas de enfeites seu Nicolau comprou?

(A) 1 dezena.
(B) 3 dezenas.
(C) 6 dezenas.
(D) 9 dezenas.

Fonte: www.rioeduca.net.br

Importante destacar, também, que além das Provas Bimestrais de Língua Portuguesa (Leitura), Alfabetização Escrita e Matemática, a partir do 3º ano de escolaridade, os alunos também realizam a Prova de Produção Textual, cujos temas são enviados previamente para as unidades escolares, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 6: Temas para a Prova de Produção Textual – 1º bimestre de 2016

PRODUÇÃO TEXTUAL – 1º BIMESTRE / 2016

TEMAS

3º ANO
Escreva um bilhete convidando o seu colega para jogar videogame com você.

Fonte: www.rioeduca.net

Figura 7: Critérios de Avaliação para a Produção Textual do 3º ano – 1º bimestre de 2016

PRODUÇÃO TEXTUAL – 1.º BIMESTRE /2016		
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
Professor, dado o ano de escolaridade, solicitamos especial atenção à avaliação das hipóteses dos alunos na escrita da palavra VIDEOGAME.		
3º ANO		
ASPECTOS	INDICADORES	PONTUAÇÃO
1. ESTRUTURA	Utilizar elementos de apresentação do texto, lançando mão das características específicas da tipologia nos locais adequados e realizando a devida paragrafação. 5 itens: • Data • Vocativo (nome do destinatário) • Despedida • Assinatura • Corpo (visão geral do texto)	2,5 = Apresenta os 5 itens bem definidos, com uso adequado dos parágrafos no corpo do bilhete. 2,0 = Apresenta os 5 itens bem definidos, com falhas de paragrafação no corpo do bilhete. 1,5 = Apresenta 4 ou 3 itens bem definidos, com uso adequado dos parágrafos no corpo do bilhete. 1,0 = Apresenta 3 itens bem definidos, com falhas de paragrafação no corpo do bilhete. 0,5 = Apresenta 1 ou 2 itens, comprometendo a tipologia. 0 = Não atende.
2. COERÊNCIA	Compreender a proposta da produção textual e desenvolver o tema, estabelecendo uma comunicação entre emissor e receptor, por meio da elaboração de um texto estruturado. Itens: • O quê? (bilhete) • Para quê? (convidar para jogar videogame)	2,5 = Explicita o quê e para quê, com coerência e clareza. 2,0 = Explicita o quê e para quê, com algumas falhas na coerência ou na clareza. 1,5 = Explicita apenas um dos itens, com coerência e clareza. 1,0 = Explicita apenas um dos itens, com algumas falhas na coerência ou na clareza. 0,5 = Apresenta algum item, com pouca ou nenhuma coerência ou clareza. 0 = Não consegue formar um texto.

3. COESÃO	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da produção textual. (Recursos coesivos: palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetições desnecessárias).	2,5 = Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, sem apresentar problemas na utilização de recursos coesivos. 2,0 = Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização de recursos coesivos. 1,5 = Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização de recursos coesivos. 1,0 = Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta uso excessivo de repetições desnecessárias. 0,5 = Articula <u>precarosamente</u> as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização de recursos coesivos. 0 = <u>Não</u> articula as partes do texto.
4. USO DA LÍNGUA	Utilizar a escrita como sistema de representação, respeitando os seguintes aspectos do código linguístico: • uso adequado do vocabulário; • ortografia – relação grafema/ fonema; espaçamento entre palavras; uso de maiúsculas; acentuação; • pontuação – ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula; • concordância nominal e verbal (relações morfosintáticas).	2,5 = Demonstra <u>excelente</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 2,0 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 1,5 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos de concordância, mas com algumas dificuldades em pontuação ou acentuação. 1,0 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos ou de pontuação, mas com dificuldades na concordância. 0,5 = Demonstra conhecimento <u>reduzido</u> do código linguístico, apresentando dificuldades com relação à pontuação, à acentuação e à concordância. 0 = Não apresenta conhecimento mínimo do código linguístico.

Fonte: www.rioeduca.net

O site rioeduca contempla o documento que recebe o título de “Relatório de Avaliação Escolar 1ª e 2ª Provas Bimestrais – Versão Escola – Dados do Município 2015”, contendo 159 páginas e que fornece dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos. De acordo com os objetivos do próprio documento, ele pretende “apresentar pistas e sugestões que favoreçam as discussões e as trocas de experiências entre professores, bem como proporcionar possibilidade de trabalho, com a intenção de ver mais alunos aprendendo e aprendendo sempre mais” (SME, p.3, 2015).

Destaca, o referido documento, que

“realizou nos dois primeiros bimestres de 2015 sua tradicional **PROVA BIMESTRAL**, visando à aferição da evolução da aprendizagem de seu alunado nesses bimestres e a propiciar elementos que propiciem, quando necessário, a revisão do planejamento anual de 2015 (SME, p.3, 2015, grifos do autor).

O documento também registra que “quanto aos resultados [...] cabe sinalizar que o **nível desejável é o 4**. Já na Prova de Produção Textual, deseja-se a **média 6,0**” (SME, p.4, 2015, grifos do autor).

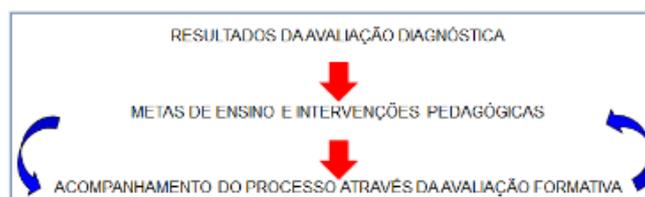
No início do ano letivo, os alunos do 1º ano de escolaridade realizam uma Avaliação Diagnóstica, proposta também, pela Secretaria Municipal de Educação e que tem por objetivos, segundo consta no material de aplicação para o professor regente da turma:

“Identificar as habilidades relacionadas à leitura e à escrita desenvolvida pelos alunos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental; identificar as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno; estabelecer relações entre a proposta de ensino e as possibilidades e necessidades da turma; caracterizar o perfil pedagógico da turma, facilitando ações educativas que deveram estar em consonância com as demandas de cada aluno/turma” (Rioeduca, p.2, Caderno de Avaliação Diagnóstica do Professor, 2015).

Nota-se, no item III, do Caderno de Aplicação da Avaliação Diagnóstica do Professor, o registro de aspectos importantes como apresentado na figura 8. Sugere-se que, a partir dos “resultados da avaliação diagnóstica”, o professor deverá “traçar metas ensino e intervenções pedagógicas” e realizar o “acompanhamento do processo através da **avaliação formativa**” (Rioeduca, p.3 Caderno de Avaliação Diagnóstica do Professor, 2015, grifos nossos).

Figura 8: Item III do Caderno de Avaliação Diagnóstica para o Professor (2015)

III- ASPECTOS IMPORTANTES



Fonte: www.rioeduca.net

Na figura abaixo, apresentamos a imagem da capa da Avaliação Diagnóstica de 2015, cujos objetivos traçados pela SME/RJ foram evidenciados acima. Nota-se que, com exceção da construção do instrumento a ser aplicado, todo o protocolo a ser realizado é tarefa do professor. Desde a aplicação (com turmas de até 30 alunos) até o preenchimento do cartão-resposta, onde o regente deverá marcar em que nível encontra-se cada um de seus alunos, em cada uma das quatorze questões. Tarefa árdua e que demanda um tempo enorme para sua consecução e concretização.

Figura 9: Capa do Caderno de Avaliação Diagnóstica para o Professor (2015) onde consta o cartão-resposta para ser preenchido pelo professor regente



Fonte: www.rioeduca.net

Abaixo, mostraremos um recorte das atividades 5 e 6 do Caderno de Avaliação Diagnóstica, onde, além da proposta para os alunos, há as orientações para o professor no que diz respeito a proposta de aplicação de cada uma delas, bem como, a escala (apresentada pelos níveis 1,2 e 3) para a classificação dos alunos.

Figura 10: Atividades 5 e 6 da Avaliação Diagnóstica para o 1º ano (Leitura e Escrita /2015)

<p>ATIVIDADE 5</p> <p>Identificar letras que se repetem nas palavras:</p> <p>(A) <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="padding: 2px 10px;">LEI</td><td style="padding: 2px 10px;">BOLA</td></tr></table></p> <p>(B) <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="padding: 2px 10px;">MICO</td><td style="padding: 2px 10px;">BONECA</td></tr></table></p> <p>PROFESSOR:</p> <p>A – LEITURA POR VOCÊ, PROFESSOR, DE CADA PALAVRA DO QUADRO (UMA DE CADA VEZ). B – PEDIR PARA QUE O ALUNO IDENTIFIQUE E RISQUE, NOS PARES DE PALAVRAS, AS LETRAS QUE SÃO IGUAIS.</p> <p>ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a leitura realizada por você, Professor, é importante destacar um par de cada vez (escondendo o outro), a fim de que a criança não perca o foco. • Em seguida, solicite que a criança aponte e nomeie letra por letra de cada palavra e, assim, execute a ação B. <p>▶ NÍVEL 1 – Não identifica.</p> <p>▶ NÍVEL 2 – Identifica uma das semelhanças.</p> <p>▶ NÍVEL 3 – Identifica as duas semelhanças.</p>	LEI	BOLA	MICO	BONECA	<p>ATIVIDADE 6</p> <p>Reconhecer palavras ou segmentos sonoros como sílabas em diversas posições.</p> <p>(A) <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="padding: 2px 10px;">BATATA</td><td style="padding: 2px 10px;">BALA</td></tr></table></p> <p>(B) <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="padding: 2px 10px;">GATO</td><td style="padding: 2px 10px;">SAPATO</td></tr></table></p> <p>PROFESSOR:</p> <p>LEITURA, PELO PROFESSOR, DE CADA PAR DE PALAVRAS, PEDINDO PARA QUE O ALUNO PINTE OS PARES DE SÍLABAS QUE SE REPETEM.</p> <p>ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você, Professor, pode explorar oralmente algumas palavras. • Proceda à leitura dos pares de palavras com clareza sonora. • Converse com a criança sobre o som das palavras; pronuncie algumas palavras diferentes das que aparecem e, em seguida, peça à criança que execute a atividade. <p>▶ NÍVEL 1 – Não reconhece.</p> <p>▶ NÍVEL 2 – Reconhece um par.</p> <p>▶ NÍVEL 3 – Reconhece os dois pares.</p>	BATATA	BALA	GATO	SAPATO
LEI	BOLA								
MICO	BONECA								
BATATA	BALA								
GATO	SAPATO								

Fonte: www.rioeduca.net

Faz parte, também, do arcabouço avaliativo da Prefeitura do Rio de Janeiro, a avaliação **Alfabetiza Rio**, criada com o objetivo de avaliar o desempenho em leitura e matemática, de alunos que estão concluindo o 1º ano do ensino fundamental, sob a justificativa de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade.

No site que trata desta avaliação, fica clara a defesa em torno das avaliações de larga escala, na medida em que tais instrumentos, nas palavras deles, surgem “como um mecanismo de estímulo à mudança, tanto no que concerne à organização do sistema de ensino como na definição de metas em busca de se garantir as necessidades básicas de aprendizagem ao indivíduo.” Soma-se a isso o propósito de garantia da educação como “um direito social e um dever do Estado” (www.alfabetizario.caedufjf.net).

Neste cenário de defesa, contextualiza-se a avaliação Alfabetiza Rio:

“O Alfabetiza Rio cumpre esse papel ao avaliar o desempenho dos alunos atendidos pela Rede Pública Municipal nos aspectos pedagógicos e ao averiguar o clima escolar por meio

de questionários contextuais vinculados à avaliação. Com isso, os gestores têm conhecimento sobre o ensino ofertado, de modo a poder auxiliar na superação do desafio da garantia e da qualidade da educação. Assim, a partir de dados consistentes, embasa sua organização educacional de maneira que atenda às próprias necessidades, criando, também, metas de melhoria dentro de uma perspectiva plausível. Desse modo, a avaliação torna-se um subsídio para mudanças que atendem ao dever do Estado de oferecer uma educação gratuita e de qualidade, e ao direito da população em recebê-la” (www.alfabetizario.caeduff.net)

A avaliação Alfabetiza Rio apresenta uma matriz de referência, justificada por ser uma avaliação em larga escala e que, portanto, apresenta um recorte do currículo e está pautada em habilidades definidas para serem avaliadas. Com a justificativa de acesso ao conhecimento, por todos, independente de lugares e condições diferentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais são mencionados para protagonizar essa garantia, bem como, as Orientações Curriculares do Rio de Janeiro.

“Diante da autonomia garantida legalmente em nosso país, as orientações curriculares do Rio de Janeiro apresentam conteúdos com características próprias, como concepções e objetivos educacionais compartilhados. Desta forma, o município visa desenvolver o processo ensino-aprendizagem em seu sistema educacional com qualidade, atendendo às particularidades de seus alunos. Pensando nisso, foi criada uma Matriz de Referência específica para a realização da avaliação em larga escala do Alfabetiza Rio” (www.alfabetizario.caeduff.net)

A Matriz de Referência tem, entre seus fundamentos, os conceitos de competência e habilidade. De acordo com o site da avaliação Alfabetiza Rio, “a competência corresponde a um conjunto de habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada habilidade entendida como um “saber fazer” (Idem). Matemática, Alfabetização/Leitura e Escrita apresentam distribuição do número de questões dispostas da seguinte forma: Matemática (15 questões

objetivas); Alfabetização/Leitura (15 questões objetivas) e Escrita (5 questões discursivas). O tempo recomendado para cada dia de prova é de 1 hora, no máximo, como consta no caderno do aplicador.

A professora Vera Lúcia faz um relato sobre a Prova Alfabetiza Rio, durante a sua entrevista:

A Alfabetiza Rio a gente não aplica, a gente não interfere. Vem uma pessoa que não é pedagoga, que não é profissional da área, que não tem tato na hora de aplicar essa avaliação. A gente não pode interferir [...] As crianças ficam inseguras. (Professora Vera Lúcia)

Notamos que, as palavras da professora deixam claro o quanto uma avaliação deste tipo, aplicada por um profissional que não pertence à Educação, desqualifica o trabalho do professor, onde sua autonomia é resvalada, e o incômodo, marcado pela percepção da insegurança dos alunos, no contexto daquele exame, uma vez que os alunos que realizam esta prova, têm apenas 6 ou 7 anos.

Além da Alfabetiza Rio, aplicada às turmas ao final do 1º ano de escolaridade, uma outra avaliação externa é aplicada na Rede Municipal do Rio de Janeiro, a partir de 2009 e que os alunos do 3º ano de escolaridade a realizam. Trata-se da Prova Rio, instrumento construído pela Cesp-Universidade de Brasília.

A prova Rio, além de medir o desenvolvimento escolar dos alunos, gera o índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio). O índice é utilizado como base para a premiação anual dos professores e funcionários das escolas, dentro do Termo de Compromisso de Desempenho Educacional, assumido pela rede para melhorar o ensino. Ele é baseado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é medido em todos os municípios brasileiros através da Prova Brasil, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC).

A respeito das avaliações externas, a ex-secretária municipal de educação, Claudia Costin, em maio de 2011, afirmava no site da prefeitura:

“Com as avaliações externas temos o maior instrumento contra o autoengano. Antigamente a rede só era avaliada através da Prova Brasil, hoje temos duas avaliações externas e provas bimestrais. Dessa forma, conseguimos agir diretamente nas unidades que estão ruins e manter todas as escolas da rede em um mesmo patamar”. (www.rio.rj.gov.br/web/sme, 05/05/2011)

As avaliações em larga escala, a nível nacional - Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - aumentam ainda mais o leque de avaliações externas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, no ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental).

O Inep é responsável por conduzir os processos para a avaliação da educação brasileira por meio da elaboração e da aplicação de avaliações e exames nacionais. Deste modo, estão sob a responsabilidade dele, no que tange esta pesquisa, as seguintes avaliações: 1) Provinha Brasil – que avalia o nível de alfabetização dos estudantes ao final do segundo ano do Ensino Fundamental; 2) ANA - A avaliação está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização.

A Provinha Brasil é um instrumento desenvolvido pelo instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e objetiva realizar um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças das redes públicas no segundo ano de escolaridade. Ela é aplicada no início e ao final do ano letivo.

Sobre a Provinha Brasil, o Inep, em sua página, destaca:

“Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. (www.portal.inep.gov.br)

De acordo com o site www.brasil.gov.br, a aplicação da Provinha Brasil deve ser coordenada pelas redes estaduais e municipais de educação. Acrescenta ainda que a correção das mesmas e a utilização dos resultados, também é atribuição das redes, referidas anteriormente.

Sobre o objetivo da Provinha Brasil, o site do governo destaca:

A expectativa do Inep/MEC é oferecer aos gestores públicos e aos professores de suas redes informações sobre o nível de alfabetização dos alunos logo no começo do processo de aprendizagem permitindo, assim, intervenções com vistas à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. No final do ano é aplicada outra prova, para que professor e gestor possam avaliar quanto o aluno progrediu ao longo do ano. (www.brasil.gov.br)

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), é uma avaliação em larga escala, censitária, e envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, objetivando avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, Alfabetização Matemática e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas, a partir do ano de 2013, segundo dados do Inep.

Para produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização, de acordo com o Inep, são utilizados, além da aplicação de um teste de desempenho, questionários contextuais, onde é realizada uma análise das condições de escolaridade dos estudantes para a construção dos saberes que eles possuem.

O site do Inep aponta os objetivos da ANA:

i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos; ii) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; iii) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (www.sitioeducacenso.inep.gov.br)

Fernandes (2009) aponta um conjunto de características dos exames públicos nacionais, a saber:

1) os exames são preparados e controlados por um ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem; 2) a administração dos exames é normalmente controlada pelo governo ou, no mínimo, por ele supervisionada; 3) os exames são elaborados a partir de conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas; 4) as provas de exames são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos standardizados, fora do ambiente normal de sala de aula e realizadas por um grande número de alunos; 5) a maioria dos exames tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar; 6) normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos. (FERNANDES, 2009, p.118-119)

A ênfase dada à exposição dos resultados dos exames pode ser verificada em uma publicação do site avaliação educacional, do professor Luiz Carlos de Freitas no dia 28/12/2012 no qual traz uma reportagem publicada no dia 13/07/2011 pelo Jornal Folha de São Paulo, cujo título é “Rio obriga escolas a divulgar nota em avaliação.” Interessa-nos, na medida em que trata da rede de ensino trazida para análise, nesta pesquisa.

Segundo a reportagem, um decreto publicado no Diário Oficial do município (2011), pelo prefeito Eduardo Paes expõe:

as escolas municipais do Rio deverão afixar em suas portas, ou em outro local de fácil visualização, suas médias e metas a serem atingidas a partir das avaliações de qualidade feitas pelo governo federal e pela Secretaria Municipal de Educação.(FOLHA DE SÃO PAULO, 13/07/2011)

Os indicadores a serem constados no cartaz são o Ideb e o IDE-Rio e, de acordo com a reportagem

O Ideb é a avaliação federal que dá médias de zero a dez para todas as escolas de acordo com as suas taxas de aprovação e o desempenho de alunos em testes de português e matemática. O IDE-Rio é a versão municipal desse indicador. (Idem)

De acordo com Fernandes (2009), as avaliações externas estão associadas à perspectiva somativa, com função classificatória e nela se pode observar algumas funções: certificação, seleção, controle, monitoração e motivação. A certificação tem o papel de comprovar, ao fim de um determinado período, as aprendizagens conquistadas. A seleção visa controlar o progresso escolar dos alunos. A função controle demarca o conjunto de conteúdos a serem trabalhados nas escolas do país, segundo estabelecido no currículo nacional. A monitoração trata a utilização dos resultados dos exames para promover os rankings, que segundo o autor, revela as comparações entre as escolas. Por fim, a motivação, que parece ter efeitos contrários quando os alunos revelam dificuldades para realizar tais exames.

O autor enfatiza, ainda, que as comparações que se fazem entre as escolas não consideram o tipo de alunos que as frequentam, as qualificações dos professores, dos técnicos e dos funcionários, os recursos existentes, a condição física do espaço e, principalmente, a comunidade onde as escolas estão inseridas.

Sem duvidar da responsabilidade que os professores/as têm sobre a aprendizagem de seus alunos/as, há que se concordar que a ausência das considerações acima descritas, podem resultar em julgamentos injustos, quando baseados apenas na classificação.

Diante do ranqueamento, alguns efeitos parecem deletérios para o processo de democratização do ensino. Algumas estratégias de controle começam a ser movimentadas na própria instituição de ensino que passa a segregar ou encontrar formas de impedir a realização dos exames, por alunos que não apresentem resultados “satisfatórios” quando há aplicação dos mesmos.

A professora Samantha expõe sua reflexão, ao informar à pesquisadora o posicionamento da escola nos “rankings”:

Não considero justo (o posicionamento) porque a gente sabe que existem escolas que forjam os resultados e existem

realidades muito diferentes nos lugares onde essas escolas estão, e aí, não existe nenhuma justiça. Não, não é justo, porque não estão avaliando isso. Não estão valorizando. Não assistem a todo o esforço dos professores. (Professora Samantha)

Fernandes (2009) nos alerta para o fato de que a elaboração e publicação dos 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, 2009, p.124)

A resposta da professora Lúcia, ao ser questionada, se considera justo o posicionamento da escola pesquisada, nos rankings, revela-nos a desmoralização que o autor analisa:

Não, não considero. Porque cada escola tem seu trabalho, com clientela diferente. E a nossa escola tem lutado para um bom ensino. Os professores são bons professores, participantes e querem o melhor para os alunos. [...] Eu considero a minha escola muito boa, uma escola muito presente, uma escola em que a comunidade aceita, a comunidade participa, entendeu? Então eu acho que a minha escola não ficou assim... Não foi bem. Não está bem posicionada em relação a uma avaliação externa. [...] A avaliação deveria ser de acordo com o desenvolvimento da escola. Uma participação não só em relação à notas mas, uma participação efetiva da aprendizagem do aluno porque é isso que acontece. Nós (professores) recebemos crianças com muitas dificuldades, crianças faltosas, crianças que ficam aqui e saem daqui bem. Há todo um processo de aprendizagem, de mudança de atitude nas crianças, e isso aí não é levado em conta. É levado apenas uma nota! Então, eu acho que a nota a que minha escola foi avaliada fica muito aquém ao que realmente ela é. (Professora Lúcia)

Esteban (2014), aponta preocupações com relação às políticas públicas ancoradas em sistemas de avaliação externa da educação, com a realização de provas standardizadas e na produção de rankings, como garantia de qualidade. Para ela, este sistema leva à uniformização e simplificação e condena a escola

pública, na medida em que a faz tomar esta avaliação como referência para suas práticas pedagógicas cotidianas.

Ao analisar a ficha de correção da Provinha Brasil, Esteban (Idem) nos provoca a pensar sobre a invisibilidade dos sujeitos envolvidos no processo “*aprendizagemensino*” (p.468), na medida em que o sujeito é um ser associado à quantificação de acertos em uma prova.

A autora, indaga sobre de quem se fala, no que diz respeito à Provinha Brasil, quando ao refletir sobre o período inicial de escolarização e o lugar da escola para a inserção na cultura escrita, não consegue enxergar a criança, que deste modo, perde a interação com o mundo, com a falta de possibilidades de apropriação do conhecimento e das ideias. Deste modo, expõe sobre a invisibilidade:

“Uma criança que confrontando suas múltiplas experiências com a escrita, inclusive as escolares, cria hipóteses, faz tentativas, consolida aprendizagens, reconhece seus saberes, encontra dúvidas, formula respostas, se defronta com seu não saber, se fortalece com suas possibilidades de vir a saber. Uma criança que tem cultura, história, memória, desejos, expectativas e experiências. Uma criança que dialoga dentro e fora da escola, pois o diálogo é um ato fundamental para a aprendizagem e para o ensino. Uma criança que encontra na escola um rico espaço de encontro com o outro e consigo mesma, de ampliação de conhecimento e de sua inscrição potente no mundo. Uma criança que tem nome, rosto, corpo, voz, gestos, vida. Esta criança definitivamente não cabe numa linha, com 20 quesitos (dos quais só preenchem os acertos, vale lembrar), de uma folha com tantas outras linhas, para outras crianças, de modo a se observar o resultado da “turma”. (ESTEBAN, 2014, p.468)

Na “ausência de uma perspectiva dialógica no processo de avaliação externa instituído e na relação que se propõe com os docentes durante sua realização” (Esteban, idem, p.470) há uma dimensão que subalterniza o trabalho do professor

na medida em que o mesmo, torna-se apenas o executor de toda uma trama homogeneizante. Manuais determinam o passo a passo de como fazer, com qual finalidade e com qual interpretação serão tratados os dados.

O que a autora traz à tona é ainda mais complexo: não trata-se apenas de invisibilizar os alunos, reduzindo-os a cartões quantificáveis, mas sim, domesticar o trabalho docente, reduzindo sua autonomia.

Freire (1989) nos fala das relações entre oprimido e opressor e nos leva à reflexão sobre um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos, que é a prescrição:

Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles _ as pautas dos opressores. (FREIRE, 2015, p.46, grifos do autor)

As palavras de Freire nos conduzem à percepção da lógica de funcionamento das avaliações externas e à condução dos currículos. Há um movimento de cima para baixo, prescrito, por parte dos opressores, e cabe aos oprimidos, realizá-lo, sem questionamentos, ainda que lhes possa parecer estranho. Romper com tais prescrições parece algo bastante desafiador em uma rede com tantas prescrições, como é o caso da evidenciada nesta dissertação.

Freitas (2014), ao afirmar a centralidade da categoria da avaliação, nos remete a relação de prescrição colocada por Freire. Segundo ele, a avaliação,

agora fortemente ancorada também nos processos de avaliação externa na versão dos reformadores empresariais da educação que cada vez mais ganha espaço nos meios educacionais, vem fortalecer o controle ideológico dos espaços da escola, a mando das atuais funções sociais da escola, ou

seja, a promoção da exclusão e da subordinação a determinados valores e comportamentos padronizados. (FREITAS, 2014, p.1102)

Caminhando nesta via estreita, que são avaliações externas, pode-se perceber que as consequências deste processo, ainda segundo Freitas (2014), não são controladas dentro das escolas e das salas de aula e constituem parte de uma cadeia de ações que afeta a vida de professores, estudantes, diretores e pais de alunos, rompendo importantes pressupostos da relação e da confiança entre profissionais e entre estes e seus estudantes.

Quadro 3: Síntese das avaliações externas praticadas nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental).

Avaliações	Provas Bimestrais (4 avaliações)		Avaliação Diagnóstica	Alfabetiza Rio Português/Matemática	Provinha Brasil Português/Matemática	Prova Rio Português/Matemática	ANA	Total de avaliações
Ano de escolaridade								
1º ano	X		X	X				19
2º ano	X				X			20
3º ano	X					X	X	20

Fonte: Dados da pesquisa.

1.3. Caminhos iniciais da pesquisa: avaliações externas e o desafio dos ciclos

É o sentido de trabalhar com e para todos que dá a escola a responsabilidade de acolher a todos e, quanto mais ela acolher (especialmente os considerados mais difíceis, não adequados ou não necessários ao mercado), mais ela desempenhará sua função social. Porque ela, a escola, está a afirmar seu papel de humanização, de formação solidária, de promoção da justiça social ao negar os discursos excludentes e ao afirmar a possibilidade do trabalho de humanização, aquele que reivindica o direito do ser humano de ser mais.(FETZNER, 2014, p.131)

A pesquisa bibliográfica permitiu maior proximidade com o problema a ser pesquisado e envolveu, no primeiro momento, o levantamento de publicações nas Reuniões Anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), seguidas de buscas realizadas na SciELO (Scientific Electronic Library Online), publicações do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática Pedagógica) e, por fim, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Cabe ressaltar que a pesquisa bibliográfica contemplou o período compreendido entre os anos de 2009 a 2014.

1.3.1 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Inicialmente, recorreremos à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que é um espaço de socialização de pesquisas desenvolvidas no país, onde realizamos uma revisão nas publicações relacionadas ao objeto constante nesta pesquisa. Com base na palavra “ciclo” (referindo-se à organização do ensino), as buscas foram direcionadas ao GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) e GT 13 (Ensino Fundamental) por contemplarem os aspectos a serem analisados na pesquisa. Foram localizados quatro (4) trabalhos no GT 10,

utilizando a palavra ciclo e 2 (dois) com a palavra Avaliação Externa. No GT 13 foram localizados 9 (nove) e 3 (três), respectivamente. Também foram localizados 5 publicações com a palavra ciclo no 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Anped Sudeste/2014), ao passo que com a palavra avaliação externa, foram encontrados 7 (sete). Os registros da busca na Anped podem ser observados nas tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 1: Revisão bibliográfica na ANPED, de 2009 a 2014, no GT 10 (Alfabetização, Leitura e escrita) com as palavras-chave: ciclos e avaliação externa

Reunião Anual / Ano	Publicações no GT 10 da ANPED			
	CICLO		AVALIAÇÃO EXTERNA	
	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados
36ª – 2013	2	0	1	0
35ª – 2012	1	0	1	0
34ª – 2011	0	0	0	0
33ª – 2010	1	0	0	0
32ª – 2009	0	0	0	0
TOTAL	4	0	2	0

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 2: Revisão bibliográfica na ANPED, de 2009 a 2014, no GT 13 (Ensino Fundamental) com as palavras-chave: Ciclos e avaliação externa

Publicações no GT 13 da ANPED

Reunião Anual / Ano	CICLO		AVALIAÇÃO EXTERNA	
	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados
36ª – 2013	1	0	1	0
35ª – 2012	1	0	1	1
34ª – 2011	0	0	1	0
33ª – 2010	2	0	0	0
32ª – 2009	5	0	0	0
TOTAL	9	0	3	1

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 3: Revisão bibliográfica na ANPED Sudeste/2014 com as palavras-chave: Ciclos e avaliação externa

Publicações na ANPED SUDESTE

Reunião Anual / Ano	CICLO		AVALIAÇÃO EXTERNA	
	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados
11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste Anped Sudeste 2014	5	1	7	2

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisarmos as três tabelas que expõem as buscas na ANped, podemos verificar que o maior número de pesquisas com ambas as palavras-chave (ciclo e avaliação externa) foram localizados no Grupo de Trabalho (GT) Ensino Fundamental. O anos de 2009 e 2014 apresentam o maior número de publicações com a palavra-chave “ciclos”, ao passo que as publicações com a palavra-chave “avaliações externas” predominaram no ano de 2014, especialmente no 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.

Apesar de terem sido localizados 18 (dezoito) e 12 (doze) publicações, respectivamente, relacionadas às palavras-chaves, foram selecionados apenas um (1) referente à ciclo e três (3) relacionados à avaliação externa. Este fato pode ser explicado tendo em vista o distanciamento dos temas abordados, em relação a esta pesquisa.

1.3.2 SciELO Brasil

Com o objetivo de divulgar a atualização da produção intelectual e pelo fato de reunir uma quantidade expressiva de periódicos relevantes para a construção do conhecimento, a SciELO Brasil, uma das maiores bibliotecas eletrônicas do país, apresenta relevância nesta pesquisa. Após a utilização das palavras-chave “ciclos” e “avaliação externa”, filtrando os resultados para o país Brasil, seguida pelas especificações das áreas da Educação e das Ciências Humanas, foram localizados 14 (quatorze) artigos com a palavra “ciclos” e 8 (oito) com a palavra “avaliação externa” na medida em que traziam, no bojo de suas discussões, as temáticas presentes nesta pesquisa. No entanto, apesar de serem localizados 22 (vinte e dois) trabalhos, foram selecionados 5 (cinco) com a palavra “ciclo” e apenas 1 (um) com a palavra “avaliação externa”, na medida em que apresentam temática semelhantes ao desta pesquisa.

Tabela 4: Seleção de trabalhos na SciELO (Scientific Eletronic Library Online) - periódicos (2009 a 2014) com as palavras-chave Ciclo e Avaliação Externa.

ANO	Revista Bras. de Educ.	Educ. em Foco	Imagens da Educ.	Avaliação e Pol. Públ. em Educação				Educação e Realidade	Periódicos selecionados na pesquisa				
				ciclo	Av. externa	ciclo	Av. externa			ciclo	Av. externa		
2009				5	0	0	0	0	0	0	0		
2010				0	0	0	0	0	0	0	0		
2011				1	1	0	1	0	0	2	1		
2012				1	2	6	2	0	0	0	3	0	
2013				0	0	0	0	0	0	0	0		
2014				0	0	0	0	0	0	1	0		
Total				7	3	6	2	1	1	0	1	5	1

Fonte: dados da pesquisa

1.3.3 Encontro Nacional de Didática e Práticas Educativas (ENDIPE)

Nas publicações do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas Educativas) foram selecionados 7 (sete) trabalhos que apresentaram a palavra-chave “ciclos” e 6 (seis) com a identificação da palavra-chave “avaliação externa”. Apesar do número expressivo de publicações, com ambas as palavras, apenas na Reunião Anual de 2012, foram selecionados 1 (um) e 2 (dois), respectivamente, por revelarem consonância com as abordagens presentes no corpus da pesquisa.

Tabela 5: Revisão bibliográfica – ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas Educativas) – Palavras-chave: Ciclo e Avaliação Externa.

Reunião Anual / Ano	Publicações no ENDIPE			
	CICLO		AVALIAÇÃO EXTERNA	
	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados
ENDIPE/2012	7	2	6	1

Fonte: dados da pesquisa

1.3.4 Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

No Banco de teses de dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), (21) vinte e uma publicações com a palavras-chave “ciclo” e 2 (duas) publicações com a palavra “avaliação externa” foram identificadas, entre as dissertações de mestrado. Com relação às teses de doutorado, foram localizadas, com as mesmas palavras-chave, respectivamente, 2 (duas) e 0 (zero). A seleção foi realizada, preconizando a paridade com os temas, cujas reflexões são pertinentes ao contexto desta pesquisa.

**Tabela 6: Revisão bibliográfica – Banco de Teses e Dissertações da CAPES –
Palavras-chave: Ciclo e Avaliação Externa**

ANO	Dissertação de mestrado		Quantidade de trabalhos selecionados		Tese de doutorado		Quantidade de trabalhos selecionados	
	ciclo	Av. externa	ciclo	Av. externa	ciclo	Av. externa	ciclo	Av. externa
2009	0	0	0	0	0	0	0	0
2010	0	2	0	0	0	0	0	0
2011	11	0	1	0	1	0	0	0
2012	10	0	0	0	1	0	0	0
2013	0	0	0	0	0	0	0	0
2014	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	21	2	1	0	2	0	0	0

Fonte: dados da pesquisa

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, foram selecionados 25 (vinte e cinco), dos 91 (noventa e um) iniciais, que apresentavam maior proximidade com o objeto da pesquisa em questão. Abarcando, ainda, um vasto número de publicações optamos por selecionar os trabalhos que contemplassem ambas as palavras-chave: “ciclos” e “avaliação externa”. Deste modo, dos 25 (vinte e cinco) trabalhos, foram selecionados 13 (treze), por trazerem no bojo de suas pesquisas a possibilidade de dialogarem de forma mais aprofundada com o problema a que se propõe essa dissertação, na medida em que apresentam relevância direta com os estudos sobre a organização em ciclos e a avaliação externa.

Metodologicamente, os artigos preconizaram em suas pesquisas a abordagem qualitativa, dentre os quais se destacaram os instrumentos a seguir:

estudo de caso, estudo de casos cruzados⁴, análise bibliográfica, análise documental, realização de entrevistas e questionários, e observação participante.

O repertório de leitura, cuidadosamente selecionado, a partir das palavras-chave recorrentes, apresenta as seguintes temáticas: i) dificuldades de manter a organização em ciclos a partir do contexto de avaliações externas (MAINARDES e STREMEL, 2011; VALES, 2011; ALVES, 2012; FERNANDES, 2012; SOARES, 2012 e DALBEN, 2012) ii) O que pensam os professores sobre as avaliações externas e seus reflexos nas práticas pedagógicas. (PARO, 2011; OLIVEIRA, 2012 e MOTA, 2012;) e iii) consequências das avaliações externas sobre os Ciclos (FETZNER, 2013; SARMENTO, 2013; VIEIRA e BRAGA, 2012; MENEGÃO e MALAVASI, 2014).

Busca-se, a partir da revisão bibliográfica, a possibilidade de apontar consensos e/ou dissensos sobre o tema da dissertação. Deste modo, as leituras foram trilhadas a partir de alguns direcionamentos, a saber: o problema tratado pelos autores, a metodologia utilizada e as conclusões.

1.3.1 Dificuldades para manutenção da organização escolar em ciclos e as avaliações relativas a tal proposta, em contextos de avaliação externa

Mainardes e Stremel (2011) conferem em suas pesquisas os elementos essenciais relacionados à avaliação no contexto dos ciclos partindo da argumentação de que a implementação de programas de organização da escolaridade em ciclos possui um potencial significativo para a instauração de práticas avaliativas que se constituam em “um salto qualitativo superior em relação às práticas avaliativas classificatórias e excludentes que classificam a escola brasileira, em especial o modelo da escola seriada”.(MAINARDES e STREMEL, 2011, p. 53)

⁴ De acordo com Vales (2011), a metodologia “estudo de casos cruzados”, proposta por Miles e Huberman (1994) propõe o estudo simultâneo de mais de um caso como forma de aumentar o potencial de generalização do estudo de caso único.

A argumentação dos autores fundamenta-se na análise de pesquisas sobre a implementação de políticas de ciclos e na literatura sobre a avaliação da aprendizagem, no contexto dos ciclos.

Ainda segundo Mainardes e Stremel, algumas características das propostas de ciclos justificam esse potencial, a saber:

a) nas propostas de organização da escolaridade em ciclos a reprovação é eliminada total ou parcialmente; b) investe-se na aprendizagem como um processo contínuo; c) as notas são eliminadas e substituídas por critérios de avaliação que buscam valorizar o processo de aprendizagem dos alunos (e não apenas o produto); d) os registros da avaliação (pareceres, fichas, relatórios) são qualitativamente superiores à utilização de notas; e) dissemina-se a ideia de que as informações obtidas por meio da avaliação devem ser empregadas como ponto de partida para o planejamento de intervenções e da reorientação do processo ensino-aprendizagem. (MANAIRDES e STREMEL, 2011, p. 53-54)

Os autores supracitados registram que poucas pesquisas estabelecem relações mais consistentes entre a avaliação na sala de aula, a avaliação da escola e a avaliação em larga escala.

Ainda segundo Mainardes e Stremel, as pesquisas e publicações sobre o tema indicam que não é fácil mudar as concepções e práticas de avaliação, mas apontam que “a implantação dos ciclos propõem uma ruptura (mais ou menos radical) com o sistema seriado e com a avaliação classificatória”. (Idem, p.57)

Para os autores, o processo de mudança das concepções e práticas avaliativas é extenso e está atrelado às mediações qualitativas existentes em espaços de formação continuada, sejam elas oferecidas por níveis centrais através das secretarias de educação, bem como no cotidiano das escolas, onde apontam que alguns aspectos merecem destaque para serem desenvolvidos junto aos professores. São eles:

a) estudos e discussões acerca da natureza da avaliação formativa e da necessidade do planejamento de intervenções necessárias e do planejamento para o atendimento de diferentes níveis de aprendizagem; b) discussões sobre o papel da escola (garantir a apropriação do conhecimento da forma

mais ampla e exitosa possível, mesmo que em ritmos bastante diferenciados); c) discussões sobre os benefícios da eliminação da reprovação, pelo menos nos anos iniciais e da aprendizagem como um processo contínuo; d) a importância da criação de estratégias de estudos complementares para alunos que necessitam de maior tempo para apropriação dos conteúdos, por meio de classes de apoio, atendimento em pequenos grupos no turno e/ou no contraturno. (MAINARDES e STREMEL, 2011, p.57)

Se o foco do processo avaliativo no contexto da organização escolar em ciclos deve priorizar os aspectos formativos e a necessidade de replanejamento para atender às diferentes demandas dos alunos, como mantê-lo diante do cenário de avaliações externas?

Ao defender que o foco dos processos de ensino-aprendizagem e avaliação devam acontecer, prioritariamente, em da sala de aula, na organização em ciclos, Mainardes e Stremel (2011, p.58) argumentam que as ações dos gestores do sistema educacional e a escola caminham na contramão da proposta de ciclos” na medida em que “a avaliação de desempenho dos alunos, a valorização de números e índices, tal como o IDEB, por exemplo), da definição de metas (em geral, homogêneas para um contexto desigual e diverso) estão na pauta de políticas delineadas nas diferentes esferas de governo”, definindo o papel da escola como local para apropriação do conhecimento sistematizado de forma exitosa e da ênfase na garantia do sucesso escolar.

Segundo os autores, “a melhoria da qualidade da educação e a superação das práticas pedagógicas homogeneizadoras, classificatórias e excludentes não dependem do aumento de estratégias de controle”, como propõem as avaliações em larga escala, ao contrário, enfatizam que a melhoria e superação estariam “relacionadas a questões macrocontextuais e a questões mais diretamente ligadas ao trabalho pedagógico”. (MAINARDES e STREMEL, 2011, p.59). A questão macrocontextual refere-se aos aspectos relacionados à construção de uma sociedade com igualdade de direitos, portanto, democrática. Já o trabalho pedagógico contempla melhoria de condições de trabalho docente, suporte para as necessidades específicas do educador e do educando, bem como a formação continuada dos professores.

Uma questão que se apresenta latente sobre o redimensionamento das práticas avaliativas na proposta de Ciclos diz respeito a importância das mediações pedagógicas e o trabalho com a avaliação formativa para o desenvolvimento do trabalho com a heterogeneidade da sala de aula:

Embora o conhecimento dos alunos (diagnóstico), o acompanhamento dos seus processos de aprendizagem e o uso das informações obtidas por meio da avaliação como ponto de partida para a reorientação do processo ensino-aprendizagem sejam relevantes, as interações estabelecidas entre professores-alunos e alunos-alunos no cotidiano da sala de aula constituem-se em elementos essenciais do processo avaliativo. Essa dimensão interativa abrange as mediações pedagógicas desenvolvidas junto à classe, a pequenos grupos ou alunos individualmente; as intervenções realizadas; as iniciativas tomadas pelos/as professores/as em direção ao atendimento das necessidades comuns (da sala de aula como um todo), das necessidades distintas (de alguns alunos e/ou necessidades individuais. (MAINARDES e STREMEL, 2011, p.59)

Considerada a importância da avaliação formativa na proposta de ciclos e a contabilização dos avanços crescentes em relação às práticas avaliativas classificatórias e excludentes, torna-se, segundo Mainardes e Stremel (2011, p.59), um grande desafio “conseguirmos lidar com a diversidade e heterogeneidade que caracteriza a sala de aula em termos de níveis, características e necessidades de aprendizagem dos alunos.”

Poderíamos acrescentar que, o desafio proposto pelos autores, anteriormente, parece se estender às diferentes formas de organização do ensino, na medida em que as concepções de avaliação do tipo somativa parecem prevalecer nas escolas, públicas ou privadas.

Neste mesmo viés, Fernandes (2012) aponta que a partir de uma perspectiva histórica, a escola de hoje ainda guarda princípios que estão pautados na origem das classes seriadas e que se antagonizam com as propostas de organização em ciclos. Ainda segundo a autora, as bases da escola de massa que dão origem às classes seriadas

estão postas e permeiam as práticas curriculares e de avaliação dos docentes, como as práticas avaliativas que selecionam e excluem, promovendo classificações nas escolas e nas salas de aula, como as divisões em turmas fortes e fracas; as atividades diversificadas que separam e segregam grupos nos interiores da sala de aula; os programas elaborados a partir de currículos enciclopedistas que norteiam os planejamentos diários docentes e que, por meio deles, as crianças e jovens são avaliados, numa progressão linear de exposição a conteúdos que, na expectativa da maior parte dos docentes, devem ser aprendidos ao mesmo tempo e da mesma forma, a fim de se certificar da aprovação ou não dos estudantes. (FERNANDES, 2012, p.83)

Na contramão da escola seriada, Fernandes (2012) aponta os princípios que orientam a escola em Ciclos e sua coerência com as decisões curriculares, as concepções e práticas avaliativas, como vemos a seguir:

Heterogeneidade, diferença, justiça social, compromisso e responsabilidade são princípios orientadores para a reorganização da escola em seus tempos e espaços, currículos e saberes para as práticas educativas cotidianas. As políticas que implementam a organização em ciclos, quando preocupadas com a democratização do acesso e da permanência das crianças e jovens na escola, instauram processos e práticas que tentam romper com a lógica hegemônica da lógica seriada (FERNANDES, 2012, p.82).

No entanto, em tempos de políticas de avaliação externa, onde a escola torna-se palco de premiação diante de suas “performances”, cujas avaliações são instrumentos de medição e comparação de “aprendizagens”, como romper com a lógica hegemônica, nelas instauradas? Como manter, neste contexto, os princípios orientadores da heterogeneidade, da diferença, da justiça social, do compromisso e da responsabilidade, como apontados por Fernandes (2012)?

Romper com a lógica de uma escola organizada e pautada em práticas excludentes e pouco democráticas e emancipatórias torna-se cada vez mais difícil na medida em que, as ações das políticas educacionais, pautadas na prática de avaliações externas, não condizem com a realidade dos discursos políticos justificados com o ideal de escola democrática, pois como afirma Fernandes (2012)

as pesquisas apontam os conflitos e tensões vivenciados pelos docentes do ensino fundamental, em seus cotidianos, com a introdução cada vez mais massiva dos exames de larga escala de âmbito federal, estadual ou municipal (FERNANDES, 2012, p.80).

Fernandes (2012) afirma que “à avaliação escolar é imputada a tarefa de legitimar os processos de exclusão e tal legitimação finda por ser naturalizada” e prossegue suas análises certificando-se de que “a educação escolar é hoje espaço de tensão por abrigar lógicas distintas” e neste sentido, ressalta que “o conflito, a tensão, a inquietude, a ousadia devem ser entendidos como saudáveis e imprescindíveis aos processos humanos e educativos” (FERNANDES, 2012, p.87-88).

Coadunando com as perspectivas anteriores, Vales (2011) investiga como são desenvolvidas as práticas avaliativas em sala de aula, em três escolas públicas estaduais do interior paulista (organizadas em Ciclos) e em que medida elas têm sido desempenhadas a partir do momento em que as avaliações passaram a ser realizadas por sistemas padronizados, externos ao ambiente escolar.

Vales (2011), ao referir-se às especificidades da proposta do sistema de ciclos, identifica profundas transformações nas práticas dos professores no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e em especial ao processo avaliativo.

A proposta do sistema de ciclos coloca o conhecimento como processo, não se adequando, assim, à ideia de cortes temporais, típicos da avaliação somativa e classificatória praticada no ensino seriado. Assim, impele a escola, e particularmente os professores a uma profunda revisão dos significados, crenças e valores que permeiam suas práticas, assim como o desenvolvimento de avaliações mais processuais, formativas, voltadas para o diagnóstico e a intervenção constante no processo de ensino-aprendizagem. Tal situação faz com que os professores façam atribuições e qualifiquem o aluno e seu trabalho cotidianamente. Desse modo, a avaliação interna realizada pelo professor constitui o eixo fundamental de sustentação do sistema de ciclos. (VALES, 2011, p.39)

Concordando com Vales (2011), na perspectiva de que a avaliação interna se constitui como eixo fundamental na manutenção da organização em ciclos e que ela é cotidiana no processo de ensino-aprendizagem, que consequências o sistema de avaliação externa produz? É possível caminhar entre as duas lógicas?

Vales (2011, p.62) pode constatar em sua pesquisa, utilizando-se de observações e entrevistas que as avaliações externas apresentaram implicações tanto positivas quanto negativas para a realização do trabalho pedagógico. Houve também, os que não identificaram qualquer relação entre as avaliações da proposta de ciclos e as avaliações externas.

Após a leitura das entrevistas realizadas pela autora, podemos perceber, prioritariamente, que as implicações positivas foram narradas por diretores e coordenadores, ao passo que as discordâncias, e, portanto, as implicações negativas foram registradas pelos professores. A coordenadora não percebeu relação positiva ou negativa no tocante às avaliações externas na proposta de ciclos.

Observando o cotidiano das escolas, Vales (2011) notou um clima de tensão entre os envolvidos no processo educacional e a consequente alteração no ensino-aprendizagem quando há proximidade das avaliações externas.

Nesta lógica de acelerar o trabalho pedagógico, a fim de cumprir os prazos e os requisitos dos exames nacionais, há uma certa inversão da importância da prática pedagógica, dando-se mais importância aos conteúdos formais em detrimento da própria relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino. (VALES, 2011, p.66)

No olhar atento de Vales (2011, p.68) foi possível perceber um grau elevado de alteração no tocante à proposta de organização em ciclos a partir da introdução das avaliações externas: “transmissão de conteúdos de forma mecânica, lembrando o modelo tradicional de educação na prática de escrever os conteúdos”, a exigência de cópia dos mesmos, a passividade para receber informações sem qualquer tipo de apropriação e a inserção de exercícios extras nas aulas sem qualquer relação com a proposta, apenas como preparação para a prova.

Ao ser introduzida a prática da avaliação externa, Vales (2011), reflete

Parece haver uma aceitação dos limites do próprio trabalho, uma vez que esses profissionais não demonstram ter qualquer autoridade frente ao sistema educacional, a fim de serem capazes de conduzir o processo de ensino de seus alunos sem estarem presos às decisões impostas que modificam todo o sistema educacional de forma autoritária. Essa prática avaliativa, com a utilização de exames externos ao final de cada ciclo, gera um processo tenso que antecede aos exames, causando enorme desagrado e desconforto, tanto para os professores quanto para os alunos. (VALES, 2011, p. 64-65)

Ainda neste percurso, Alves (2012) e Soares (2012) apontam os impactos das avaliações externas sobre os sistemas municipais de ensino que adotaram a organização em ciclos. Enquanto Alves (2012) privilegiou em sua pesquisa, os municípios de Niterói e Rio de Janeiro, Soares (2012) centrou suas buscas em quatro municípios da Baixada Fluminense: Nilópolis, Guapimirim, Queimados e Mesquita.

Alves (2012) destaca em sua análise, sobre a organização do ensino da cidade Rio de Janeiro, que em 2010 todo o Ensino Fundamental passou a ser reorganizado em anos escolares, encerrando, portanto, a proposta de organização em ciclos. Neste momento é instituída uma nova “política de provas bimestrais padronizadas para toda a rede de ensino que, em conjunto com as avaliações produzidas e aplicadas pelo professor no fazer cotidiano, compunha a avaliação final do aluno.” (ALVES, 2012, p.66).

Neste contexto, “as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, em nível nacional, a prova bimestral e a Prova Rio, em um plano local, se tornaram indicadores mensuráveis, que passam a ser referência de qualidade de ensino.” (ALVES, 2012, p.98).

Poderíamos, então, diante do exposto, questionar e refletir sobre a função da escola diante do papel das avaliações indicadas a nível local e nacional. Quem é avaliado? O que se avalia? Para que se avalia?

O registro de uma entrevista na pesquisa de Alves (2012) parece indicar a compreensão da centralidade que essas avaliações passam a apresentar no cenário

educacional do Rio de Janeiro, quando a entrevistada revela que os testes padronizados “são utilizados para controle de avaliação do rendimento dos alunos e que os resultados desses testes passaram a rotular as instituições, indicando as que necessitam de intervenções para melhorar a qualidade da educação ofertada.” (ALVES, 2012, p.99)

Alves (2012, p.100) hipotetiza que as dificuldades encontradas para a manutenção do sistema de ciclos na organização do ensino do Rio de Janeiro podem estar colocadas sobre dois pilares: “uma tendência nacional de não continuidade das políticas”, principalmente quando são mudadas as administrações e/ou a proposta de ciclos não ter correspondido “para melhorar a qualidade da educação como pretendido”, diante dos resultados obtidos nas avaliações externas (a autora analisa os dados da Prova Brasil). Tais hipóteses, na visão da autora justificam, provavelmente, o retorno ao modelo seriado.

Com relação à cidade de Niterói, a organização do ensino em ciclos no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos foi implantado no ano de 1999. Segundo Alves (2012), com a nova forma de organização, criou-se “uma política de reorientação da aprendizagem, com coordenação própria, dentro da qual se instituiu o Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem.” (ALVES, 2012, p.103)

Neste sentido, a instauração de uma política pública educacional transformadora tornava necessária um outro modo de se pensar a avaliação, pois

Com a premissa de que todos não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira, ao mesmo tempo, a construção de novos espaços/tempos de formação, favoráveis à superação das desigualdades na escola, qualificaram a construção de uma pedagogia inovadora, que requeria a avaliação reflexiva.” (ALVES, 2012, p.104)

Parece-nos que, diferente da proposta do Rio de Janeiro, Niterói, ao não construir um modelo de avaliação educacional local, corrobora para a prática da avaliação reflexiva que abre espaço para a participação e o diálogo, contemplando a

construção da autonomia, processo indispensável para a compreensão do processo de aprendizagem.

Alves (2012, p.111) conclui que em ambas as experiências (Rio de Janeiro e Niterói) houve um esforço de reorganizar o sistema de ensino na direção de uma educação menos homogeneizadora”, que atendesse às diferenças de tempo e ritmos de aprendizagem, com face ao processo democrático, viabilizando o acesso e a garantia da permanência e mostraram que “mudar a face da escola construída ao longo da modernidade não tem sido tarefa fácil” na medida em que

as avaliações em larga escala, trazendo os índices, as classificações, definindo a posição de escolas e municípios no contexto regional e nacional, passam a ser um instrumento a mais a dificultar a implantação de um modelo diferenciado de educação. (ALVES, 2012, p.111)

Soares (2012) ao pesquisar os municípios de Nilópolis, Guapimirim, Queimados e Mesquita, que apresentam organização do ensino em ciclos de aprendizagem, observou como tais municípios foram construindo a implantação desta nova proposta e como esses sistemas de ensino vêm sendo afetados pelas avaliações em larga escala.

Assim como a proposta de Niterói, os quatro municípios da Baixada Fluminense, pesquisados por Soares (2012), só realizam as avaliações externas apontadas pelo governo federal, diferindo-se, portanto, da proposta da cidade do Rio de Janeiro.

Soares (2012) ao analisar os documentos sobre a organização dos ciclos de aprendizagem no município de Nilópolis (o primeiro ciclo com três fases, de acordo com a idade da criança: fase I para seis anos, II para sete anos e III para oito anos, sem retenção; o ingresso automático no segundo ciclo - constituído pelas terceira e quarta séries; e sistema de seriação no segundo segmento – da quinta a oitava séries) conclui:

Analisando-se estas configurações percebe-se que a ideia de ciclo está mais voltada para a própria seriação do que para

uma nova proposta de formação da aprendizagem. Ao se considerar a possibilidade de aprovação/reprovação no primeiro ciclo para ingresso, ou não, no segundo ciclo que, na verdade é constituído por séries, mantém-se a estrutura básica do modelo de seriação. (SOARES, 2012, p. 69)

Considerando a avaliação como um elemento importante na organização do ensino em ciclos, de acordo com Soares (2012) a legislação consultada prevê que

os professores devem utilizar vários instrumentos e procedimentos para a avaliação dos alunos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos do 1º e 2º anos terão registrados, em relatório, os estágios do desenvolvimento relacionados aos hábitos e atitudes, linguagem, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e emocional, em consonância com os critérios definidos pela Secretaria Municipal de Educação. A partir do 3º ano do Ensino Fundamental faz-se o uso de notas, sendo necessário para a aprovação Média Global, maior ou igual a 6,0 (seis) com frequência anual global, igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento). (SOARES, 2012, p.76)

Soares (2012, p.76) destaca, ainda, que “não se fala em ciclo, mas em anos de escolaridade, mesmo prevendo-se uma avaliação qualitativa nos dois anos iniciais.”

Tal realidade descrita pela autora parece assemelhar-se ao município do Rio de Janeiro. Então, cabe indagar: o que se entende por avaliação qualitativa? É praticada? O fato de haver indicação de registro sob forma de relatório, com aspectos descritivos relacionados ao desenvolvimento, justifica, por si só, a efetivação desta prática avaliativa? A resposta a estas indagações aparecem de forma bastante restrita nas pesquisas sobre avaliação e parece pertinente ao contexto desta pesquisa, como apresentadas no capítulo um.

A respeito das avaliações externas, segundo a autora, nos documentos do município de Nilópolis aparece a incorporação política dos resultados de tais avaliações, como instrumento orientador das ações em busca da melhoria de qualidade. Observa ainda que “a questão das avaliações em larga escala começa a

ganhar espaço e aparece atrelada à ideia de elemento indispensável para a melhoria da qualidade de ensino.” (SOARES, 2012. p.80)

Em relação ao município de Guapimirim a autora destaca dois momentos de organização do ensino de acordo com os documentos pesquisados: em 2001, possuía nove anos de duração divididos em dois segmentos (o primeiro com duração de cinco anos, compreendendo um ciclo organizado em três fases anuais a saber: 1ª série elementar, 1ª série complementar e 2ª série; e duas séries sequenciais – 3ª e 4ª; o segundo segmento do ensino fundamental envolvia as quatro últimas séries – 5ª a 8ª). Em 2010, com a regulamentação emanada pelo Regimento Escolar, com a organização do ensino fundamental com duração de 9 anos a partir dos 6 anos de idade passou a constituir-se da seguinte forma: um ciclo único de formação que contempla o 1º, 2º e 3º anos e o segundo ciclo com os dois anos subsequentes. Do 6º ao 9º ano do ensino fundamental permanece sem alterações.

No tocante ao processo de avaliação, Soares (2012, p.77) ressalta que, o Regimento Escolar do Município prevê o “acompanhamento dos alunos do 1º e 2º anos do ciclo de formação através do registro (relatórios) de seu desenvolvimento e no 3º ano do mesmo ciclo, o acompanhamento deve acontecer por verificação de notas bimestrais.” O aproveitamento dos alunos do 3º ao 9º ano deve ser superior a 5,0 (cinco).

Soares (2012) acrescenta que, a avaliação, a partir da análise dos documentos

[...] tem por objetivo o diagnóstico da situação de aprendizagem do educando, para estabelecimento dos objetivos que nortearão o planejamento da ação pedagógica, a verificação dos avanços e dificuldades do educando no processo de construção do conhecimento, em função do trabalho desenvolvido. Os resultados devem oferecer aos educadores elementos para a reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento, demonstração ao educando de seus avanços e dificuldades, estimulando maior envolvimento do mesmo no processo de aprendizagem, oportunizando a autoavaliação constante. (SOARES, 2012, p. 78)

De acordo com as pesquisas de Soares (2012), no município de Queimados, o ensino fundamental é organizado em nove anos, dividido em séries e ciclos, compreendendo este último apenas a etapa do 1º ao 3º anos.

Ao analisar as diretrizes definidas pela Secretaria Municipal de Educação, em documento que orienta a implantação da estrutura de Ciclo em Queimados, Soares (2012, p.74) destaca os seguintes registros: citações de Perrenoud sobre “a especificidade do aprender”; preocupação com “os índices de repetência e consequentemente a evasão”; e crédito nas ações de “flexibilidade no tempo e na adequação dos conteúdos às condições de aprendizagem” como estratégia para reduzir os índices de reprovação.

Sobre a avaliação escolar o Regimento define que a avaliação da aprendizagem “deve ser compreendida como processo contínuo, integral e cumulativo com a finalidade de verificar o alcance dos objetivos no sentido de redimensionar a ação pedagógica”. (QUEIMADOS *apud* SOARES, 2012, p.78)

A partir das observações de Soares (2012, p.79) “embora o Ciclo de Alfabetização faça parte da estrutura do Ensino Fundamental percebe-se que a lógica do regime seriado está presente”, na organização do ensino do município de Queimados.

Soares (2012) apresenta poucas informações sobre o município de Mesquita no que tange à organização do ensino. Segundo a legislação analisada (Lei nº442/2008) ele apresenta duração de nove anos a partir dos seis anos de idade e tem por objetivo a formação básica do cidadão. O Sistema Municipal de Ensino, por meio dos seus órgãos, “definirá, com a participação da comunidade escolar, a organização do currículo em séries, ciclos ou outras alternativas, de acordo com o interesse do processo de aprendizagem”. (SOARES, 2012, p.75)

Ainda segundo a autora, foram encontradas poucas referências sobre o processo de avaliação. O que se pode constatar no Regimento Escolar considera os seguintes critérios

Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do ano letivo sobre os de eventuais provas finais; possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nas séries

ou etapas, mediante verificação de aprendizagem, respeitada a faixa etária adequada; obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao ano letivo, para os casos de baixo rendimento escolar. (SOARES, 2012, p.79)

Quadro 4: Organização do Ensino dos municípios constatados na pesquisa de Soares (2012)

MUNICÍPIO	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO
NILÓPOLIS	<p>1º ciclo: crianças de seis a oito anos de idade (sem retenção ou promoção).</p> <p>2º ciclo: terceira e quarta séries (com possibilidades de retenção).</p> <p>Segundo segmento (5ª a 8ª séries): sistema seriado</p>
GUAPIMIRIM	<p>Ensino fundamental com nove anos, com dois segmentos. Primeiro segmento: duração de cinco anos, compreendendo um ciclo organizado em três fases anuais (1ª série elementar, 1ª série complementar e 2ª série) e duas séries sequenciais (3ª e 4ª). O segundo segmento compreende as quatro últimas séries anuais (5ª a 8ª) do Ensino Fundamental.</p>
QUEIMADOS	<p>O Ensino Fundamental é organizado em nove anos, divididos em séries e ciclo. O ciclo compreende a etapa do primeiro ao terceiro ano e, os demais, seriados.</p>
MESQUITA	<p>Ensino Fundamental com nove anos de duração a partir dos seis anos de idade, podendo ser organizado em séries ou ciclos, de acordo com as decisões dos órgãos de ensino, junto à comunidade escolar.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe destacar que nos municípios de Guapimirim, Queimados e Mesquita, segundo Soares (2012, p.80), apresentam como ponto de convergência “, o fato de divulgarem, em parte, o resultado das avaliações, mas não o discutirem com a escola, como consta em seus Planos de Ações Articuladas”, diferente do município de Nilópolis, que apresenta em documentos, a “incorporação política dos resultados da avaliação externa como instrumento orientador das ações em busca da melhoria da qualidade”.

Chama-nos atenção, o fato do município de Nilópolis discutir os resultados das avaliações com a escola, conforme dados da pesquisa de Soares (2012), prática bastante peculiar no contexto educacional. No entanto, não há registro de tal prática no artigo da autora, demandando portanto, uma pesquisa mais aprofundada no tocante a este assunto.

Soares (2012) conclui que em sua pesquisa foi possível perceber a disputa entre duas visões, observadas nos quatro municípios e destacadas a seguir:

Uma privilegiando uma perspectiva de inclusão social e a concepção sócio-histórica na construção de conhecimentos, presentes nas propostas municipais e outra, de cunho gerencialista, em que a produtividade, eficácia, eficiência e meritocracia se destacam, presente nas legislações federais. (SOARES, 2012, p. 83)

Concluindo, a autora destaca a percepção de que, apesar da reorganização do ensino fundamental, ainda encontra-se arraigada nas políticas e práticas, uma cultura tradicionalmente marcada pela seriação, reprovação, avaliação com base em provas e notas numéricas.

Encontramos assim, um ponto de convergência entre as pesquisas de Soares (2012) e Mainardes e Stremel (2011) na medida em que, ambas, identificam que os municípios, reconhecem a importância e o diferencial da proposta de organização em ciclos, com seu caráter transformador e, portanto, antagonizam-se com as propostas de avaliação externa pautadas na lógica da eficiência, da classificação, da exclusão e da meritocracia.

Paralelamente, Dalben (2012, p.91) aborda os principais aspectos que alteram o eixo lógico da relação pedagógica da organização do ensino em Ciclos, na medida em que a proposta de organização ciclada “define a forma de relação dos sujeitos com o seu objeto de trabalho e, conseqüentemente, dos sujeitos entre si.”

Para a autora, é relevante reconhecer a função da escola na formação do cidadão, na medida em que

[...] ela não se afirma mais com a função primeira de transmissora de informações e conhecimentos, mas pelas possibilidades intrínsecas da relação pedagógica que consegue construir refletidas na qualidade de seu trabalho, expressas nas funções maiores de **educar** para a compreensão da realidade social e de **cuidar** para o estabelecimento de relações sociais civilizadas. (DALBEN, 2012, p.95, grifos da autora).

Este posicionamento demanda mudanças de práticas historicamente construídas (pautadas na lógica seriada) e exige novas compreensões e critérios para a tomada de decisões no ambiente escolar, na medida em que a organização em ciclos se configura como uma proposta mais aberta, flexível de articulação entre os envolvidos no processo educacional (professores, alunos e conhecimento) e pauta-se em princípios que privilegiam o período de formação dos sujeitos, as interações dialógicas, os valores coletivos e a concepção de avaliação como processo contínuo do trabalho docente, “alterando a dimensão da regulação para a perspectiva de uma intervenção conveniente e significativa para estimular aprendizagens e desejos pelo conhecimento do meio ambiente e da vida social.” (DALBEN, 2012, p.98)

Se a proposta de organização em ciclos propõe uma alteração na configuração das relações, dos tempos de aprendizagem, da reorganização dos espaços e da proposta diferenciada de avaliação, como caminhar e manter-se neste sentido, quando o processo é atravessado pelas avaliações externas?

Configura-se, então, o grande desafio de caminhar sobre duas lógicas díspares. Configurações antagônicas que apontam para destinos diferentes na educação dos sujeitos. Tarefa árdua para o professor, que ao assumir sua missão, respeitando as diferenças, os tempos e as formas de aprender de seus alunos é

coagido a aplicar instrumentos avaliativos que não condizem com o trabalho realizado no dia a dia na sala de aula.

O professor, ao assumir a proposta ciclada, onde as turmas contemplam sujeitos singulares, em seus diferentes níveis de conhecimento e que aprendem em ritmos diferenciados, inserido no contexto avaliações padronizadas se questiona: “como sustentar as diferenças”? (Dalben, 2012, p.98).

Dalben (2012) nos apresenta uma caminhada ao propor que a relação pedagógica deve ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem que funcionem como molas propulsoras de aproximação entre o processo de ensino e o conhecimento, devendo portanto, permitir que o aluno

“[...] se expresse e se manifeste a respeito do que está aprendendo, que se mostre como um sujeito capaz de desenvolver ações com autonomia, assim como demonstre onde tem dificuldades para que o professor possa intervir para ajudar. A interação em sala de aula deve se dar de tal maneira que o professor possa observá-lo e avaliá-lo, conhecendo-o a cada dia um pouquinho mais. Nesse sentido, a sala de aula transforma-se num palco e as atividades do professor no cenário que o estudante irá circular, mostrando o que sabe, o que não sabe e o que deseja ou precisa aprender e saber.” (DALBEN, 2012, p.102).

Reconhecendo a heterogeneidade dos processos de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica revela-se a grande propulsora de diálogo, entre os envolvidos, permitindo movimentos inclusivos, participativos e portanto, democráticos. Os sujeitos do processo trabalham em sistema de cooperação, permitindo a construção de novos conhecimentos e a ampliação de outros.

As pesquisas de Mainardes e Stremel, 2011; Vales, 2011; Alves, 2012; Fernandes, 2012; Soares, 2012 e Dalben (2012) no tocante às dificuldades de manter a organização em ciclos a partir do contexto das avaliações externas, evidenciam que estas promovem uma fragilização da proposta, na medida em que os objetivos da aplicabilidade dos testes de larga escala se revelam antagônicos à proposta de ciclos, comprometendo os aportes teóricos que embasam tal

concepção, tornando a avaliação externa a protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

1.3.2 O que pensam os professores sobre as avaliações externas e seus reflexos nas práticas pedagógicas, na organização em ciclos

Na perspectiva da temática sobre o que pensam os professores sobre as avaliações externas e seus reflexos nas práticas pedagógicas, encontramos em Paro (2011, p.696) uma reflexão sobre a qualidade do ensino, a partir da transformação da escola, na medida em que se proponha uma nova concepção ou organização do ensino. Considera relevante a eliminação da reprovação escolar, bem como, a análise e a reflexão sobre as experiências que obtiveram êxito anteriormente, de forma a não utilizar a organização em ciclos para manter a inércia no processo de ensino-aprendizagem.

Paro (2011) destaca a importância da avaliação na educação como elemento necessário de sua constituição, porém a diferencia da avaliação de outro produto qualquer, na medida em que a avaliação dos sujeitos, diferente dos objetos, exige a análise dos aspectos culturais.

Se o objetivo da educação escolar é a constituição da personalidade humano-histórica do estudante, ou melhor, daquela “porção” da personalidade que ela se propõe construir (já que a personalidade de um ser humano é, para todos os efeitos, sempre inacabada), uma avaliação completa do produto assim constituído terá por escopo a averiguação do conjunto completo da cultura por ele apropriada. (PARO, 2011, p.706)

Então, o que dizer sobre as avaliações no ciclo, no contexto de avaliações externas, considerando que estas últimas só podem aferir uma pequena parcela de conhecimentos que compõe a formação do educando?

Segundo o autor, “com relação aos ciclos e à progressão continuada, a avaliação escolar é referência obrigatória.” (PARO, 2011, p. 697) “Dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é ‘abalada’ com a implantação dos ciclos é a avaliação.” (ZÁKIA SOUZA, 2007, p.35 *apud* PARO 2011, p.697)

Na perspectiva dos entrevistados na pesquisa realizada por Paro (2011) com relação aos impactos das avaliações externas houve a constatação de que, de modo geral os sujeitos se posicionaram criticamente em relação à aplicação dos testes em larga escala. Uma das professoras entrevistadas considera que “*as avaliações externas não estão muito preocupadas com o que o aluno aprende*”. E acrescenta que “[...] *essas provas ficam mesmo para eles (referindo-se aos governos) terem os números deles, para eles provarem alguma coisa [...]*”. Outra professora desabafa: “*Nós estamos trabalhando de uma forma e isso (fazendo referência às avaliações externas) vem de outra forma.*” No entanto, também foram verificadas opiniões favoráveis, ainda que em número menos expressivo, como registrado nas falas que seguem: “[...] *o SARESP consegue fazer alguma coisa em termos de avaliação [...]*” e “[...] *fazer a avaliação externa é bom, sim.*” A entrevista com a diretora da unidade escolar pesquisada revela ambiguidade em seu relato. Segundo ela, “*acha importante uma avaliação externa [...]* no entanto, *acha ridículo o ranking das escolas, pois é baseado nele que a Secretaria bonifica as escolas que alcançarem as expectativas propostas.*” (PARO, 2011, p.711-712)

Em um dos registros apresentados por Paro (2011) a entrevistada (secretária da escola) fala sobre a mudança da prática pedagógica, ao comentar a proximidade da semana de aplicação dos exames (referindo-se ao SAEB, SARESP e Prova Brasil). Constata ela: “*o professor naquela semana que vai ter a prova, ele vai se dedicar, a criança vai estar ali condicionada, tem que acertar todas aquelas bolinhas, tudo bonitinho [...]*” e reflete: “*Mas será que realmente ela sabe, ela está aprendendo?*” (idem, p. 712)

Paro (2011, p.713), constata em sua pesquisa, “a perversidade” dos sistemas de medidas (avaliações externas) e nos remete à reflexão da complexidade da educação ao referir-se aos resultados:

O produto da educação, entendida como prática democrática, não se deixa avaliar pelos recursos comumente usados na aferição das qualidades de um mero objeto. Os tradicionais exames e provas só conseguem medir um dos elementos (o conhecimento) que compõem a cultura incorporada na personalidade viva do educando, e mesmo assim de forma muito limitada. (PARO, 2011, p. 714-715)

O autor ainda contesta os implementadores das políticas públicas, que certificam sua falta de discernimento sobre o produto da educação, ao investirem excesso de atenção e dinheiro às avaliações externas, ao passo que deveriam direcionar tais investimentos à melhora da educação. Sendo assim, conclui: [...] diante da incompetência em diagnosticar e curar o doente, aumentam o tamanho e sofisticam o modelo do termômetro, na esperança vã (e absurda) de diminuir a febre, não de curar o paciente. (Idem, p.715)

Em sintonia com as proposições anteriores, Oliveira (2012) investiga as adaptações ocorridas na organização da prática docente, a partir das mudanças “implantadas” pelas políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), que abrangem o currículo único e as avaliações externas.

Neste sentido, a autora objetiva compreender como os professores percebem os impactos das alterações das políticas curriculares e suas consequências na prática docente, por meio do registro de suas impressões.

De acordo com Oliveira (2012, p.11) “as orientações da SME/RJ apontam que o foco do trabalho do professor deve ser a aprendizagem de seus alunos” e, segundo os relatos das professoras participantes em sua pesquisa “o foco do professor tornou-se preparação para as provas e, para elas (professoras), a aprendizagem é muito mais do que isso.”

A autora também identificou uma mudança na forma de avaliar a partir da análise das entrevistas, não observada antes da implementação da política de avaliações externas: as avaliações, antes discursivas, deram lugar às objetivas

Provas Bimestrais, inclusive com marcação em cartão específico, como nos moldes propostos pela Prova Rio e Prova Brasil.

O recorte da fala a seguir, extraída de uma das entrevistas realizadas por Oliveira (2012, p.12) reflete as dificuldades encontradas pela professora no tocante ao volume de avaliações externas: *“Coisa que me atrapalhou incrivelmente foram essas interferências (referindo-se às avaliações externas) [...] porque você tem que dar conta disso, daquilo, você tem a prova no tal dia, e a prova é para todos [...]”*.

“[...] Qual a função disso na nossa escola? Está funcionando? Estamos conseguindo? [...]” (p.13) – questionamentos como estes, extraídos da fala de outra professora revelam, em sua essência, a reflexão sobre a eficácia e a eficiência da política avaliativa imposta pela lógica dominante e referendada nas propostas municipais e federais.

A partir das observações realizadas por Oliveira (2012) no universo da escola pesquisada, pode-se constatar, em um Centro de Estudos, o discurso da coordenadora pedagógica, acrescido da fala da diretora adjunta, a ênfase no treino para o preenchimento dos cartões, relativos à marcação da resposta das questões dos exames.

Apontando um alto grau de resistência às propostas de avaliações externa e tecendo comentários sobre a enorme burocracia que envolve tal política, Oliveira fez o seguinte recorte da fala de uma professora entrevistada:

Então, o que mudou? Eu não mudei nada. Mas eu sou comprometida, sempre fui. Mas para quem não é deve ter sido uma mudança colossal, porque é uma papelada que a gente tem que fazer, e é um nível de cobrança que a gente tem... [...]
(OLIVEIRA, 2012, p.13-14)

A fala da professora da Sala de Leitura revela as dificuldades encontradas para “adaptar-se” às propostas da Secretaria Municipal de Educação, que determina a cobrança do preenchimento da Ficha de Leitura após o empréstimo do livro, pelo aluno, e que ela considera um fator de desincentivo à leitura, mas que busca outras alternativas para oferecer o encantamento ao trabalho que se propõe realizar e no

qual acredita: “*Mas eu resolvi que, se tem que entrar na grade tudo bem... mas eu vou achar uma brecha para fazer o trabalho que eu acredito.*” (Idem, p.14)

Oliveira (2012) conclui que a rotina da sala de aula sofre uma completa reestruturação a partir das propostas metodológicas da SME/RJ (Cadernos Pedagógicos e Descritores), bem como a aplicação dos testes e avaliações externas, como revela uma professora: [...] As avaliações Bimestrais são consideradas fáceis e **são realizadas inúmeras outras avaliações**. (OLIVEIRA, 2012, p.16, grifos nossos).

Diante do cenário de avaliações enviadas pela SME/RJ, associadas ao contexto de avaliações externas, inúmeros dias letivos⁵ são dedicados a esta rotina que parece não ter fim, condicionando às práticas pedagógicas à realização, cada vez maior, de preparação para os exames.

No mesmo viés, Mota (2012) investiga como as avaliações externas têm impactado o cotidiano das salas de aula, a partir da observação da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental (Ciclo Básico de Alfabetização), onde questiona, às professoras, sobre o que elas pensam a respeito das avaliações externas e a interferência das mesmas, no dia a dia do trabalho desenvolvido.

Mota (2012) ao analisar a fala das professoras, quando questionadas sobre os resultados da escola a partir da divulgação dos mesmos, se estes refletiam a realidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, ouve como respostas alguns recortes, a seguir:

Eu me sinto meio que ... lesada, pois eu acho que os resultados não condizem com a realidade da escola, a prova vem pronta e sem o conhecimento da escola [...]”- P1; “ Eu não acho válido, não acredito fielmente nos resultados, porque na maioria das vezes quem aplica aquilo ali somos nós mesmas, muitas vezes o professor ajuda [...] até porque o professor se

⁵ Considerando que a cada bimestre os alunos do 1º ao 3º ano realizam quatro provas bimestrais (Língua Portuguesa (Leitura); Língua Portuguesa Escrita (Produção Textual); Alfabetização Escrita; Matemática); que os alunos do primeiro ano realizam a prova do Alfabetiza Rio no início do ano letivo e ao final dele, e os alunos do 3º ano realizam a Prova Rio de Matemática e Língua Portuguesa ao final do ano letivo, podemos contabilizar, no mínimo, 18 avaliações realizadas pelos alunos, cujos instrumentos são produzidos em ambientes externos à escola e por profissionais que não são os professores que estão em turmas, lecionando. Soma-se a estas, as avaliações construídas ou planejadas pelas professoras regentes de turma, além de simulados preparatórios para as avaliações externas, que podem ser elaborados pelas professoras ou pela coordenação da escola.

sente avaliado, então ele não vai deixar transparecer o 'fracasso dele' [...] – P6 (MOTA, 2012, p.2921)

As falas descritas acima provocam os seguintes questionamentos: a que e quem serve a política de exames prescritos? Quem são os sujeitos avaliados no processo educacional: alunos ou professores?

As pesquisas indicam que a política de exames externos provoca um acirramento entre as escolas, na disputa pelas melhores colocações. Instaura-se a cultura da performance, onde vence quem prepara melhor para os exames.

O fato de não ser o professor/a o responsável pela elaboração desse tipo de avaliação, que deveria servir como um “diagnóstico” de sua turma faz com que se sintam “lesados” na sua autonomia como profissionais da educação no lugar de sentirem auxiliados por uma Prova que não condiz, em grande parte com a realidade de sua turma. (MOTA, 2012, p.2921, grifos do autor)

As pesquisas de Paro (2011); Oliveira (2012) e Mota (2012); indicam que, a avaliação externa, diante da proposta de organização do ensino em Ciclos, promove reflexões, críticas, equívocos e conflitos além de mudanças na prática pedagógica, na medida em que elimina o caráter democrático da escola e rompe com os processos dialógicos, dimensão esta preconizada no Ciclos e inviabilizando a flexibilização. Num contexto onde a diferenciação do ensino se faz necessária, paradoxalmente, a autonomia do professor é dissipada no enfrentamento da exigência de currículos únicos, prescritos e com igualdade de resultados.

1.3.3 Consequências das avaliações externas sobre os Ciclos

No que tange às consequências das avaliações externas sobre os Ciclos, Fetzner (2013) discute como as políticas destas avaliações podem contribuir para o “engessamento curricular” e a “redução da escola”, embasando seus argumentos na

necessidade de democratização da escola e do conhecimento escolar e tecendo suas considerações sobre o sentido da escola, no exercício de olhar para ela e para a política avaliativa a qual está inserida, partindo da análise do caso de um aluno que é submetido aos testes padronizados.

Defendendo a organização do ensino em ciclos e contrapondo-se às avaliações externas, a autora analisa que os municípios estudados (Duque de Caxias, Guapimirim, Nilópolis, Mesquita, Niterói, Nova Iguaçu, São Gonçalo, Queimados, São João de Meriti e Rio de Janeiro) são afetados pelas avaliações externas ou levados a considerar os resultados nos exames como indicador de qualidade da escola, colaborando para o esvaziamento do conceito da proposta de ciclos que apresenta diferenciações no que diz respeito “ao planejamento coletivo, à organização dos tempos escolares, os espaços de aprendizagem diferenciados, as trocas de experiências e as práticas avaliativas (coletivas e direcionadas para o conjunto da escola)”. (FETZNER,2013, p.28)

Concordamos com Fetzner (2012, p.14) que a organização do ensino em ciclos instaura na educação e na sociedade uma mudança de paradigma, na medida em que “os sentidos da escola” tornam-se outros: respeito às diferenças e às diferentes culturas, o sentimento de pertencimento e desenvolvimento das próprias potencialidades.

Trilhando os caminhos que apontam essa forma de organização do ensino, onde a avaliação tem seus fundamentos pautados pelos princípios de ordem democrática, não é difícil perceber que as ações que massificam e/ou excluem, parecem distanciar-se de tal proposta, na medida em que contribuem para o abalo de sua estrutura. Nesse sentido, Fetzner (2013, p.29) afirma que “as políticas avaliativas [...] não apenas classificam, qualificando algumas e desqualificando outras, mas também classificam, qualificam e desqualificam pessoas e saberes” e acrescenta “precisamos de outros critérios e outros parâmetros para avaliar nosso desenvolvimento.”

Abordando o currículo e a avaliação escolar a partir de uma perspectiva política e pedagógica que abrange os “sentidos da escola”, Fetzner (2013) ao identificar uma “redução da escola”, explica:

Esta redução da escola parece ser operada por um conjunto de políticas educacionais, denunciadas há mais de vinte anos, que atuam na perspectiva do *engessamento curricular*, por meio de tentativas de subordinação da escola à preparação dos alunos para assimilação de conteúdos escolares desligados de sentido social, cultural ou estético significativo. (FETZNER, 2013, p.15)

A autora traz à tona a discussão de duas práticas curriculares que se antagonizam: as que engessam o currículo, reduzindo o sentido da escola e as que constroem o currículo, a partir do diálogo. Sobre isso, afirma:

O que dirá qual o tema ou a questão problema emergente, em quaisquer das realidades, serão as necessidades cotidianas, as relações percebidas e os saberes disponíveis entre professoras e professores e estudantes.

Estudar sobre algo relevante para si e para sua comunidade, apreendê-lo em seu sentido histórico, localizado geograficamente, parece ser um dos sentidos da escola, e que não cabe (no desenvolvimento pleno dos sentidos da escola), nos planejamentos curriculares restritos, descritivos e fechados. (Idem, p.18)

A autora, baseada em teóricos que buscam a compreensão das dificuldades escolares, nos convida a pensar sobre o abismo que provocam as avaliações padronizadas ao refletir sobre o caso de crianças que, cotidianamente são submetidas à situações de estresse e violência em casa e/ou na comunidade onde residem, e, ainda que inseridas neste contexto, conseguem resolver situações problemas de grande complexidade, ao passo que, revelam limitações ao serem expostas às avaliações externas, portanto,

[...] quando pretendemos discutir a utilidade das avaliações padronizadas, aplicadas massivamente, é que estas avaliações, muitas vezes, não viabilizam que a professora reconheça o raciocínio que o estudante realiza na solução do problema e, portanto, não oportunizam que ela identifique qual é a mediação necessária para que ele avance do lugar em que se encontra. São avaliações que, além de excluir saberes, humilhar pessoas, promover uma avaliação equivocada da qualidade social do trabalho desenvolvido pelas escolas,

congelam o saber no lugar onde ele é *flagrado*, fora do movimento de conhecer. (FETZNER, 2013, p.23)

Fetzner (2013, p.24), ao considerar “o processo democrático como um saber imprescindível para qualificação da vida, das relações das pessoas entre si e com o ambiente”, destaca que ele vem sendo “sufocado pela padronização e descontextualização que as avaliações padronizadas impõem.”

Abordando a incompatibilidade entre as práticas de avaliação dialogadas e os rankings (ligados às avaliações externas), Fetzner (p.25) denuncia as práticas e as políticas que submetem os estudantes à consideração de que a aprendizagem é mera “apreensão reduzida de informações”.

Sarmiento (2013) investiga na percepção dos representantes das Secretarias Municipais de Educação (através de um Grupo Focal⁶) e nos documentos produzidos pelos órgãos que compõem os sistemas (legislações), os impactos das avaliações em larga escala, nas redes de ensino de dez municípios do Estado do Rio de Janeiro que adotaram a organização do ensino fundamental em Ciclo, no período de 2001 a 2011.

A autora aponta que os motivos que levaram à implantação dos ciclos correspondeu à necessidade de combater as altas taxas de reprovação no ensino Fundamental e, conseqüentemente, os altos índices de evasão. Também analisou que, na maior parte dos municípios presentes na pesquisa, a organização em ciclos contemplou apenas os anos iniciais, ou seja, o ciclo de alfabetização, com exceção de três (com rede de maior porte) que adotaram os ciclos em todo o Ensino Fundamental.

Sarmiento (2013), identifica defesas e críticas no que diz respeito à implantação dos ciclos, a partir das falas dos participantes. Constata, também, a partir destas mesmas falas que, as avaliações externas produziram o efeito de seleção (para realização da matrícula) nas escolas que apresentaram maior pontuação no IDEB, o que provocou esvaziamento de umas e lotação de outras.

⁶ A autora justifica o uso do Grupo Focal com a perspectiva de aprofundar a análise sobre os impactos das avaliações em larga escala, para além da análise documental.

Destaca, também, as mudanças curriculares a partir da introdução dos exames externos:

Como a avaliação é organizada por equipes de fora da escola, os professores temem pelas suas consequências, tanto em relação ao trabalho que desenvolvem, quanto ao desempenho dos educandos quando considerado independente de condições prévias. O ranqueamento gera um efeito contraditório ao que se anuncia com as avaliações: conhecer melhor a realidade para poder atuar em busca de educação de qualidade para todos. Os resultados, para os docentes e gestores, às vezes refletem mais as condições do contexto do que o trabalho realizado pela equipe escolar.” (SARMENTO, 2012, p.125)

Um dado que chama atenção na pesquisa de Sarmiento (2013) reside no fato de que, “alguns municípios decidiram por alterar sua política, abandonando a organização em ciclo e retomando a seriação, a perspectiva do mérito, da classificação e a busca por melhores resultados como medidos pelo IDEB”. Enquanto outros municípios, insistem na perspectiva da organização em ciclos para atender às “diferenças sociais, individuais e econômicas, porém, enfrentando muitas dificuldades na organização e manutenção das propostas e na superação das características próprias da seriação.” (SARMENTO, 2013, p.130)

No mesmo sentido, Menegão e Malavasi (2014) analisam os significados atribuídos às avaliações externas (especificamente a Prova Brasil), no contexto de organização de Ciclos (que apresenta avaliação processual e formativa), porém sob a ótica dos coordenadores pedagógicos (todos são professores, desempenhando temporariamente, a função de coordenadores pedagógicos).

As autoras, ao defenderem a ideia de que “cabe à escola garantir o direito de todos à educação”, na medida em que devem propor a formação integral aos alunos, acreditam que o papel da avaliação deva conduzir ao cumprimento de tal objetivo, proporcionando “educação de qualidade indistintamente”. E, é nesse viés que a pesquisa costura-se. (MENEGÃO E MALAVASI, 2014, p.1)

Para assegurar a qualidade social na educação, a avaliação não é apenas um elemento relevante, mas fundamental.

Entendemos a avaliação intrinsecamente articulada e indissolúvel ao processo formativo escolar em todos os seus aspectos pedagógicos, considerando ainda sua relação com os demais níveis da avaliação [...] (MENEGÃO e MALAVASI, 2014, p.3)

Se concordarmos com as autoras sobre a relevância do papel da avaliação no processo de formação, e ainda, associada à educação de qualidade, de que modo pensar a inserção das avaliações externas no contexto da organização do ensino em Ciclos?

Partindo da análise de entrevistas semiestruturadas as autoras buscaram a compreensão dos entrevistados sobre a relação entre as avaliações externas (Prova Brasil) e as avaliações internas (realizadas pelas escolas e seus professores). Suas considerações sobre a pesquisa apontam que:

A avaliação externa tem se radicado na escola, ofuscando e sobrepondo a avaliação interna dos Ciclos. Em algumas escolas o terreno era fértil, sua entrada foi fácil e bem recebida, em outras não foi tranquilo, houve conflito, contudo, as avaliações externas ganham espaço e robustecem a cada dia. (MENEGÃO e MALAVASI, 2014, p.10)

Priorizando a organização escolar por ciclos, onde há “trabalho docente coletivo, uma matriz curricular por áreas do conhecimento e estratégias metodológicas que priorizem a interdisciplinaridade e a avaliação processual e formativa” (p.3), Menegão e Malavasi analisam que as avaliações externas “influenciam, dentre outros, o trabalho da escola, do professor, do currículo escolar e da avaliação” (MENEGÃO e MALAVASI, 2014, p.3). Assim sendo, “acredita-se que a Prova Brasil e IDEB tenham influenciado a ação dos professores e a avaliação da aprendizagem dos alunos nas escolas organizadas por Ciclos.” (MENEGÃO e MALAVASI, 2014, p.5)

Vieira e Braga (2012) pesquisam os possíveis impactos das políticas avaliativas na prática escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, e

apresentam algumas propostas de avaliação⁷, em oposição a essa concepção que defende a construção da autonomia do aluno, a partir da participação ativa deste, nos processos de avaliação da aprendizagem. Neste sentido, propõe uma análise a respeito do quanto as práticas de exames, no cotidiano na sala de aula, interferem na construção da autonomia que a avaliação formativa exige.

As autoras concluem que “esse sistema de avaliação tem provocado a redução do ensino à preparação para os conteúdos que serão verificados, estreitamento do currículo, ansiedade de toda a comunidade escolar, falseamento dos dados, desestruturação das práticas coletivas e inibição das práticas emancipatórias. E, assim, a escola afasta-se consideravelmente da sua função primeira: educar- humanizar.” (VIEIRA e BRAGA, 2012, p.5)

Fetzner (2013); Sarmiento (2012); Vieira e Braga (2012); Menegão e Malavasi (2014), no percurso de suas pesquisas, nos conduzem a identificar que as consequências das avaliações externas para a organização do ensino em Ciclos encolhem a face democrática da escola, na medida em que os resultados nos exames são indicadores de qualidade, sem considerar o trabalho desenvolvido nas escolas, com seus múltiplos sujeitos e saberes, engessando o currículo e reduzindo portanto, o sentido da escola, na medida em que tal política avaliativa colabora para o esvaziamento do conceito da proposta de Ciclos e causa dificuldades para a sua manutenção ou até mesmo “força” o abandono da mesma , para caminhar paralelamente à política do mérito.

Este capítulo contribuiu, de forma relevante, para explicitar as pesquisas realizadas por diferentes autores, com a temática sobre avaliação e ciclos de formação, presente nesta dissertação, apresentando convergências e/ou apontando novas provocações na tentativa de compreensão do problema levantado e na orientação dos caminhos a percorrer para alcançar os objetivos traçados.

O capítulo seguinte tratará da conceituação da organização do ensino em ciclos (o currículo, as questões didático-metodológicas e a avaliação) em paralelo à organização em ciclos da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e às diferentes

⁷ As propostas de avaliação, segundo as autoras, dizem respeito às práticas de autoavaliação, mediadas pela linguagem oral, onde se busca perceber a possibilidade de emancipação do aluno e a promoção de sua aprendizagem. Os alunos assumem-se como principais interlocutores, explicitando suas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem.

formas de enturmação propostas pela mesma, através da revisão documental. Tal paralelo apresenta consensos e dissensos.

2

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS

Analisando a conjuntura mundial e nacional, é percebida a urgência em se construir caminhos que visualizem uma escola de qualidade social diferente da escola pública que se tem hoje. Uma escola pública que venha a ser para todos, organizada de forma democrática, voltada para a promoção do sujeito e que, dentro das suas possibilidades, trabalhe para transformar a sociedade excludente na qual se encontra. (KRUG, 2001, p.12)

Na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, através da Portaria E/DGED nº 12 (RIO DE JANEIRO, 1999) é publicada a implantação do 1º Ciclo de Formação para a organização do ensino no ano 2000. Apesar de sua extinção em 2009, no início do primeiro mandato do atual prefeito, algumas particularidades relacionadas a essa forma de organização caminharam paralelas à organização por ano de escolaridade.

Então, cabe compreender: o que é a organização da escolaridade por ciclos de formação? O que é o ciclo de alfabetização? Quais teorias a embasam? Qual é a sua importância? De que modo é organizado o currículo? O que muda na prática docente? Como acontece o planejamento? Como são praticadas as avaliações?

Na contramão do sistema seriado, há o sistema com organização em ciclos e Barreto (2008) nos ajuda a compreender que este último apresenta fundamentação pautada em “propostas mais avançadas do ideário educacional contemporâneo, na medida em que tentam responder ao desafio de assegurar que todas as crianças tenham efetivamente direito à educação.” (BARRETO, 2008, p. 195-196).

O artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, propõe uma inovação no que diz respeito à flexibilização da organização do ensino. Entre algumas possibilidades, encontra-se a proposta dos ciclos. Algumas implementações de organização do ensino ciclado, ocorreram bem anteriormente à implantação de Ciclos no município do Rio de Janeiro. É o caso de Porto Alegre (RS), com a Escola Cidadã, Belo Horizonte (MG), com a Escola Plural, além de Brasília, com a Escola Candanga e Ipatinga (MG), com a Escola Participativa.

O documento “Indicação nº 3/2007, que apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro, registra a justificativa seguinte, no item que trata dos aspectos políticos:

No caso brasileiro, os dados estatísticos apontam para uma escola que não atende à massa de alunos que nela ingressa. A repetência, a evasão, a distorção idade-série, as metodologias e práticas docentes inadequadas e outros fatores têm sido apontados, em diferentes pesquisas, como determinantes da situação alarmante do ensino brasileiro em todos os níveis. [...] Além da preocupação com o analfabetismo, a evasão, a repetência, o tempo de permanência do aluno na escola, os currículos e métodos pedagógicos que permeiam as discussões sobre a escola, também se incluem nesses debates o desenvolvimento das ciências e das tecnologias, não como elementos neutros, mas como instrumentos do processo de desenvolvimento humano e de acumulação de conhecimento e de possibilidades de um futuro mais democrático. (SME/CME, indicação nº 3, 2007, p.5)

Diante do cenário descrito acima, a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ), optou por adotar na organização do ensino, no ano de 2000, os Ciclos de Formação. Deste modo, cabe-nos perguntar: o que são os Ciclos de Formação?

Krug (2001) nos ajuda a compreender:

O ensino fundamental que se organiza em Ciclos de Formação enturma as crianças e adolescentes de acordo com as fases de desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência e se propõe a romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica com a comunidade e oportunizando a permanência e a aprendizagem a todos os estudantes. (KRUG, 2001, p.11)

O Ciclo de Formação implica a reorganização do tempo e do espaço escolares. A construção da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua e crescente, aumentando-se o grau de complexidade de acordo com o desenvolvimento do aluno. Neste sentido, podemos perceber o contraste com o regime seriado, onde os conteúdos de cada série são pré-estabelecidos.

Barreto (2008, p. 196) acrescenta que, ao propor a promoção por idades e não pelo rendimento do aluno, “os ciclos corroboram o questionamento profundo da concepção linear de aprendizagem que tem levado ao estabelecimento de hierarquias de conhecimentos de complexidade crescentes”, usadas anteriormente, como fator determinante para a reprovação escolar.

Ainda, de acordo com a autora, “o fato de que o aluno não para de aprender ao sair da sala de aula e da escola e o aumento da capacidade das sociedades contemporâneas de produzir, armazenar e disseminar informações” tem culminado na revisão de propostas de organização do ensino que contemplem a “integração” e a “simultaneidade”, e portanto, a “multirreferencialidade” do currículo, além de enfatizar a proximidade entre a “experiência do aluno e o conhecimento sistematizado”. (BARRETO, 2008, p.196)

A proposta de organização do ensino em Ciclos de Formação, na SME/RJ, inicia-se com o Ciclo de Alfabetização ou 1º Ciclo de Formação, que determinava a formação das turmas por faixa etária, dos seis aos oito anos. De acordo com a indicação nº 3/2007, o Ciclo de Alfabetização: tinha como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização dos alunos, com um trabalho não fragmentado, dando continuidade ao processo de alfabetização durante um período de três anos. (SME/CME, indicação nº 3, 2007, p.7)

De acordo com a proposta, foram traçados objetivos gerais para o ciclo e específicos, para cada ano. Não haveria retenção, ainda que os alunos não alcançassem os objetivos previstos.

Fetzner (2009) ressalta que os ciclos de alfabetização “entendido como o período de aprender a ler e escrever” não contempla a “reprovação escolar”. Sendo assim, é um período em que “a criança deveria ser atendida considerando suas necessidades específicas de mediação no processo de alfabetização.” (FETZNER, 2009, p.54)

Com base em contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon, no que diz respeito ao desenvolvimento dos processos mentais, encontra-se a proposta de organização em ciclos. De acordo com a Psicologia, o desenvolvimento humano se realiza em períodos distintos entre si, pela predominância de determinadas características e possibilidades. São esses estágios que ajudam a compreender as modificações que ocorrem ao longo da vida dos seres humanos.

Sousa (2012) aponta que Vygotsky supera a noção de estágios de desenvolvimento ao propor o não seguimento a uma sequência pré-determinada mas sim

[...] um percurso sociogeneticamente mediado e dependente dos processos de aprendizagem que ocorrem no duplo complementar plano das interações socioeducativas e culturais organizadas. Isso quer dizer que os processos psicológicos humanos têm sua gênese social, ou seja, cada indivíduo se faz na relação e interação com seu entorno social, ou seja, cada indivíduo se faz na relação e interação com seu entorno social e com o outro, pela apropriação dos instrumentos de mediação simbólica construídos pela cultura a que pertence.

Krug (2001), nos alerta sobre a aprendizagem do conhecimento formal, pelas crianças, mediante a qualidade da intervenção que a escola realiza, ou seja, quando são atendidas nas suas necessidades para aprender, de reconhecimento do seu desenvolvimento atual, das suas possibilidades de idade, de tempo para a construção de conceitos, de espaços educativos que atendam suas necessidades específicas e de conhecimentos que tenham significado para as aprendizagens já realizadas.

Para Fetzner (2012), a aprendizagem é socialização de aprendizados, que fizemos e fazemos, que a sociedade construiu, que nós construímos como indivíduos e como coletivos: no convívio com pais, mães, irmãos, avós, parentes, na escola, com amigos, nos movimentos sociais e, portanto, não pode ser vista como ensino cognitivo, mas um processo de construção de práticas sociais e culturais envolvendo o corpo, a mente, a experiência, o sentimento, a emoção, os valores, o ambiente, o contexto, enfim, a totalidade do ser aprendente. Portanto, a cultura é constitutiva dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Respeitando os processos singulares do desenvolvimento e a condição de sujeitos sociais que somos, a escolarização em ciclos propõe um currículo organizado de acordo com os interesses desses sujeitos e da realidade que os cerca, através de temáticas diferenciadas e projetos integrados.

Assim, Krug (2001) acena a proposta de atividades escolares organizadas em um “Complexo Temático”, articulando quatro fontes diretrizes do currículo, a saber: sociantropológica, sóciopsicopedagógica, epistemológica e filosófica. A primeira diretriz diz respeito ao reconhecimento, pela escola, das relações culturais e o entendimento de mundo trazido pelas crianças e jovens. Já a segunda diretriz, diz respeito à relação dialética entre conhecimento, sujeito e meio, ou seja, as relações entre a aprendizagem e a forma como essa provoca o desenvolvimento. A terceira diretriz, contempla o caráter político do conhecimento e se propõe interdisciplinar. E por último, a diretriz que contempla o tempo de forma diferenciada, baseadas no tempo de desenvolvimento, onde em cada fase, se relaciona de forma diferente com o espaço e com as pessoas.

Na proposta de ciclos, portanto, os processos avaliativos na perspectiva de organização de ensino em ciclos concebe “práticas avaliativas baseadas no diálogo, coletivas e direcionadas para o conjunto da escola, tendo como foco a melhoria do que se faz, sem a perspectiva de exclusão (reprovação ou penalização de alunos por meio de notas baixas).” (FETZNER, 2009, p.64)

A indicação N°3/2007 que apresenta as considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos Ciclos de Formação do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, considera a avaliação como processo contínuo e prevê que a mesma deve ser complementada com ações tais como recuperação paralela, monitoria, reagrupamentos, entre outras atividades, visando ao acompanhamento efetivo do

desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno. O documento destaca ainda que, em uma escola organizada em ciclos, a avaliação não pode estar centrada somente no desempenho do aluno e avança dizendo que ela abrange toda a escola e que tem como objetivo pensar a reorganização da prática pedagógica. Neste sentido, a avaliação deve apontar para a elaboração de estratégias e instrumentos de registro que expressem o que e como cada aluno vem aprendendo, informações essenciais para que o professor possa intervir no processo ensino-aprendizagem, revendo e replanejando, quando necessário.

Deste modo, a avaliação na organização em ciclos deve contemplar ações que propiciem o redimensionamento da prática pedagógica, no sentido de alavancar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, respeitando as diferenças de tempo e desenvolvimento, sendo portanto, um processo contínuo e inacabado.

Quadro 5: A organização do ensino na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e seus respectivos processos de avaliação

ANO	ACONTECIMENTO
1999	Publicação da Portaria E/DGE nº 12 que normatizou a implantação do primeiro Ciclo de Formação, determinando a organização das turmas dos alunos de seis a oito anos, por faixa etária. Para os alunos com defasagem idade-escolarização foram oferecidos os Programas de Aceleração da Aprendizagem I e II.
2000	Implantação da Organização em Ciclo – Primeiro Ciclo de Formação. Envio da Resolução 684 de 18/04/2000 como proposta de reflexão sobre a nova organização do tempo, do espaço social e das experiências curriculares. Neste documento, há destaque para a avaliação, que de acordo com o mesmo, deverá ser contínua e contemplar o desenvolvimento real e potencial dos alunos. Os professores deveriam registrar o desenvolvimento dos alunos em um Relatório Individual e em um Relatório Síntese da Turma, de acordo com os conhecimentos do Núcleo Curricular Básico Multieducação. Também há, no documento, indicação de Recuperação Paralela para alunos com necessidades constantes e/ou dificuldade na construção de conceitos e valores.
2001	Início de nova gestão. Manutenção do Primeiro Ciclo de Formação. Criação de um Núcleo Curricular Básico para discutir sobre currículo e produzir material orientador da proposta – atualização do Multieducação.
2003	Resolução SME nº 776 de 08 de abril de 2003 que estabelece Novas Diretrizes para a avaliação escolar na rede, imprimindo profundas mudanças que constavam na Resolução nº 684/2000. Os registros, feitos anteriormente, através de Relatório Individual e Síntese da Turma, passam a serem feitos em Registros de Classe, fichas de avaliação e boletins escolares, caracterizando retorno anterior às determinações do documento Multieducação.
2006	Publicação de Portaria de Matrícula com o anúncio da organização da Rede, em Ciclos de Formação, em todo o Ensino Fundamental: três ciclos, cada um com três anos de duração, completando os nove anos de escolarização, para vigência no ano de 2007.
2007	Publicação da Resolução de Avaliação Nº 946 de 25 de abril de 2007.

	<p>Segundo o documento, a avaliação deveria ser formativa, de caráter processual, logo, dialógica, investigativa, prospectiva e transformadora.</p> <p>Publicação da Resolução Nº 959 de 18 de setembro de 2007 com as Considerações sobre as discussões entre membros dos Conselhos de Diretores, Professores, Responsáveis e Funcionários das Escolas da Rede Municipal. Neste documento, consta o conceito RR (Registra Recomendações) que significa o não atingimento dos objetivos mínimos por parte do aluno, para período cursado, sendo necessário, portanto, a intensificação da Recuperação Paralela com novas e diferentes atividades. Em relação à legislação anterior havia uma diferenciação: caso o aluno concluísse o período final de cada ciclo com conceito RR, sua enturmação para o ano subseqüente seria definida pelo Conselho de Classe. Sendo assim, poderia haver retenção ao final de cada Ciclo, cabendo aos professores indicarem uma proposta pedagógica para atender às especificidades dos alunos, registradas em relatório.</p>
2009	<p>Mudança de gestão.</p> <p>Lançamento do Plano Estratégico do Rio, que dentre as estratégias traçadas, tanto para a Educação quanto para as outras áreas figuram dentro de Indicadores de desempenho. Entre as diretrizes da educação destacamos: construir um processo pedagógico modelo, estabelecendo um padrão de excelência no ensino Fundamental e na Educação Infantil. Dentre as metas especificadas, atenta-se para a de obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais), igual ou superior a 5,1 para os anos iniciais e 4,3 para os anos finais no Ideb, em 2011.</p> <p>Publicação da Portaria E/SUBE/CED nº 01/2009, de 1º de março de 2009, que estabelece critérios para a organização de turmas do Ensino Fundamental, constituído por nove anos de escolaridade, sendo os três primeiros organizados em um Ciclo de Formação. Essa organização de nove anos tem denominados: I- Ciclo de Formação – Período Inicial; II- Ciclo de Formação - Período Intermediário; III- Ciclo de Formação – Período Final; IV- 4º Ano; V – 5º Ano; VI – 6º Ano; VII – 7º Ano; VIII – 8º Ano; IX – 9º Ano. No artigo terceiro, parágrafo segundo registra-se a informação de que o Ciclo de Formação atenderá alunos de 6 a 11 anos. De acordo com o Art. 8º, admitir-se-á, até o segundo Conselho de Classe, a reclassificação de alunos do Ciclo de Formação que apresentarem a possibilidade de avanços em seu processo de escolaridade, após avaliação da Unidade Escolar que se responsabilizará pela aprendizagem dos seus alunos. E completa no parágrafo 1º do mesmo Artigo: a reclassificação, no Ciclo de Formação, deverá considerar os interesses da faixa etária do grupamento para o qual o aluno está sendo indicado.</p> <p>Publicação do Decreto Nº 30.426/2009 onde foram estabelecidas as Diretrizes para a Avaliação Escolar, onde a SME passará, a partir de então, a enviar provas bimestrais para as escolas.</p> <p>Envio de apostilas bimestrais para as escolas (do 1º ao 9º anos).</p> <p>Implantação da Avaliação Diagnóstica para as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.</p> <p>Implantação da Alfabetiza Rio (avaliação destinada às turmas de 1º ano do ensino fundamental, no início e ao final do período letivo).</p> <p>Implantação da Prova Rio de Português e Matemática para as turmas de 3º e 7º anos do Ensino Fundamental.</p>
2010	<p>Todo o Ensino Fundamental passou a ser organizado em Anos Escolares, encerrando a experiência da Organização em Ciclos.</p> <p>Política de provas Bimestrais padronizadas para toda a rede de ensino da SME/RJ.</p> <p>Publicação da Resolução nº 7/2010 –CNE/CEB- que em seu Artigo 30, Inciso III, expõe: mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem a opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de</p>

	<p>sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos e à continuidade da aprendizagem, levando em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade, e deste para o terceiro.</p>
2011	<p>Publicação da Resolução SME Nº 1123, de 24 de janeiro de 2011 que estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Registra-se neste documento, em seu Art. 1º que a avaliação da rede municipal será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental. No parágrafo único do Art. 1º define que para os fins previstos na Resolução, a avaliação como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas e trabalhos em grupo e individuais.</p> <p>No parágrafo 1º do Art. 2º destaca que o conceito considerará as avaliações dos professores, os resultados nas provas bimestrais e o aspecto formativo do desenvolvimento do aluno.</p> <p>No 2º e 3º parágrafos registra que no 1º ano será atribuído, a cada bimestre, um conceito global ao aluno, e, do 2º ao 5º ano, além do conceito global, deverá estar registrado no boletim Escolar, as notas obtidas nas Provas Bimestrais de Português, Matemática e Ciências.</p> <p>No parágrafo 1º do Art. 3º informa que, para atribuição do conceito global, deverão ser observados os seguintes aspectos: I) Muito Bom (MB): atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela; II) Bom (B): atingiu os objetivos propostos para o período com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela; III) Regular (R): atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, necessitando, constantemente, de recuperação paralela, com novas e diferenciadas atividades; IV) Insuficiente (I): após a recuperação paralela, não atingiu os objetivos propostos para o período.</p> <p>Também expões, no parágrafo 3º do Art.3º que, devido ao caráter processual da alfabetização, não deverá ter retenção no 1º e 2º Ano.</p>
2012	<p>Ensino Fundamental organizado em três blocos: Casa de Alfabetização (compreendendo o 1º, 2º e 3º anos), o Primário Carioca (compreendendo o 4º, 5º e 6º anos) e o Ginásio Carioca (englobando o 7º, 8º e 9º anos). No entanto, não apontam informações sobre o retorno ao Ciclo de Formação, apesar da organização em blocos.</p> <p>Implantação do Projeto denominado “Casa da Alfabetização”, de acordo com a Circular CED 02/2012, envolvendo os três anos iniciais, sobre a perspectiva de “alfabetizar letrando”. O documento aponta, também, que a partir deste mesmo ano de implantação, algumas escolas seriam organizadas, exclusivamente, para atender a esses anos de escolaridade, com a metodologia específica para guiar o trabalho de alfabetização. Nas demais escolas que, também, houvesse os três anos iniciais do ensino fundamental, seria implantada tal metodologia, guia do trabalho.</p> <p>Em julho de 2012, a SME/RJ implementou o Pacto Carioca pela Alfabetização, voltada para o 1º ano do Ensino fundamental, onde os coordenadores da 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e os diretores das escolas do primeiro segmento, além dos professores e pais assinaram o documento que afirma o compromisso de alfabetizar os alunos ao final do 1º ano. Além deste, o Rio de Janeiro aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do Ministério da Educação (MEC) que prevê a alfabetização dos alunos ao final do 3º ano. O Pacto Carioca pela Alfabetização estabelece três metas: toda criança ao final do 1º ano deve ser capaz de ler um texto adequado a sua faixa etária; ao final do 3º ano os alunos devem estar com a alfabetização consolidada; e toda criança da Educação Infantil deverá estar imersa em um ambiente letrado, começando o processo de alfabetização.</p>

--	--

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima apresenta, resumidamente, as formas de organização do ensino na Rede Municipal do Rio de Janeiro, relacionando também, à questão da avaliação, pontos nevrálgicos nesta pesquisa. Permitem, também, traçar um paralelo entre a proposta de organização do Ciclo de Formação, colocadas pelos autores e tratados nesta dissertação e a organização do ensino da SME/RJ, que apresenta diferentes configurações de 1999 até os dias atuais.

O capítulo seguinte tratará do campo da pesquisa, apresentando informações sobre a escola observada, as participantes da pesquisa (nove professoras), como foi realizada a coleta de dados e por fim, destaca as vozes docentes (o que mais dizem as professoras) ponto central para a compreensão do problema colocado nesta dissertação.

3.

O CAMPO DE PESQUISA

A dimensão coletiva, social, não se constrói pela simples somatória de indivíduos, nem se manifesta linearmente em cada um. A interação entre duas totalidades, a coletiva e a individual, ambas socialmente construídas, resulta em que cada indivíduo seja expressão da dimensão coletiva, porém transformando-se segundo suas próprias particularidades. De outro lado, a cada vez que se exprime na totalidade individual que é cada pessoa, a própria dimensão coletiva se transforma. Nem somatória, nem expressões lineares: ambas unas e indivisíveis, construindo-se e transformando-se mutuamente. (MOYSÉS, 2001, p.44)

3.1 A escola

Com uma das maiores redes públicas de ensino da América Latina, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro atende 661.120 alunos em 1.008 escolas, 247 creches públicas, 203 Espaços de Desenvolvimento Infantil e outras 167 creches conveniadas. São 41.038 professores, 6.015 agentes

de Educação Infantil, 954 secretários escolares e 16.089 funcionários de apoio administrativo.

Localizada na 24ª Região Administrativa (Barra da Tijuca), Subprefeitura Barra e Jacarepaguá do município do Rio de Janeiro, a 7ª Coordenadoria Regional de Educação tem sob sua responsabilidade 115 escolas, 12 CIEPs, 23 creches e 29 Espaços de Educação Infantil (EDI).

A Escola da Amizade, campo de investigação desta pesquisa, foi selecionada por apresentar o Ensino Fundamental, e a pesquisadora, nela desenvolver suas atividades profissionais, como docente. Situa-se no conjunto da E/SUB/7ªCRE. A Escola é pequena. Possui em sua estrutura sete salas de aula, uma sala de leitura, um refeitório, um pequeno pátio coberto, uma secretaria, uma sala de professores, a sala da direção, dois banheiros para funcionários, dois para alunos do Ensino Fundamental e um para a Educação Infantil e um pequeno espaço externo onde acontecem as aulas de Educação Física.

Três professoras ocupam os cargos de direção, direção adjunta e coordenadora pedagógica, sendo responsáveis pelo trabalho administrativo e técnico-pedagógico da escola. Somadas a estas, 23 professores completam o corpo de funcionários. Entre os quais, 18 são professores II, 15 regentes em turmas de Educação Infantil ao 5º ano (dois encontram-se em processo de readaptação de função por motivos de saúde) e 5 são professores I, atendendo às turmas com as disciplinas Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira (Inglês). Um professor II atende à Sala de Leitura.

Durante a semana, os professores II (regentes de turma do 1º ao 5º ano) participam do Centro de Estudos (CE) em sistema de rodízio: na terça-feira o Centro de Estudos contempla as turmas do 1º ao 3º anos e na quinta-feira, turmas do 4º e 5º anos. O Centro de Estudos dos professores I (regentes nas disciplinas de Educação Física, Artes e Língua Estrangeira) ocorrem às quarta-feiras.

Em dias de Centro de Estudos, para os professores regentes das turmas do 1º ao 5º ano, os alunos dessa turmas têm aulas de Educação Física, Língua Estrangeira e Educação Artística. Neste momento, os professores planejam suas atividades, corrigem cadernos, elaboram ou corrigem avaliações, além de prestar

atendimento aos alunos que apresentam defasagem em relação aos conteúdos previstos para o ano de escolaridade em questão.

Desde 2010, com a implantação da política de avaliações externas, a Escola vinha apresentando bom desempenho nos exames. No ano de 2015, o Ideb da escola ficou abaixo do previsto e, por este motivo, foi inserida no Projeto “Escolas em Foco”, que objetiva desenvolver a gestão colaborativa dos processos educativos, junto à equipe escolar das escolas da Rede, com vistas a garantir práticas pedagógicas exitosas, a redução do abandono escolar e a redução da reprovação. Para efetivação deste projeto foi enviada à escola uma professora de acompanhamento estratégico do mesmo⁸. Esta profissional é professora da Rede Municipal, lotada na mesma Coordenadoria Regional das escolas que faz o acompanhamento e para cumprir tal função, participou de um processo seletivo pela Escola de Formação Paulo Freire, que faz parte da Secretaria Municipal de Educação.

A Escola, também recebe o apoio do Proinape (Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas) que visa desenvolver um trabalho interdisciplinar-assistente social, professor e psicólogo- em conjunto com a instituição escolar, possibilitando reflexões e construções coletivas de estratégias para o enfrentamento de desafios que surgem no cotidiano escolar.

3.2 Participantes da pesquisa – os professores

⁸ As atribuições deste profissional consistem em: desenvolver a gestão colaborativa dos processos educativos, junto à equipe escolar, com vista a garantir práticas pedagógicas exitosas, a redução do abandono escolar e a redução da reprovação escolar. Como atribuições específicas destaca: Acompanhar, diariamente, as escolas com visitas, in loco. • Articular, junto ao Diretor da Unidade Escolar, as ações de acompanhamento/mediação pedagógico das turmas. • Realizar análise e diagnóstico do cenário escolar com vista a traçar objetivos e estratégias para a melhoria do desempenho, redução do abandono escolar e da reprovação, em parceria com o Coordenador Pedagógico e o Diretor. • Levantar e estudar dados das escolas acompanhadas e gerar informações semanais para definição dos protocolos objetivando o desenvolvimento das ações de ensino. • Zelar pela organização e arquivamento dos documentos e termos de acompanhamento. • Promover, junto ao professor-supervisor, encaminhamentos necessários para solucionar demandas pedagógicas. • Participar das ações de formação continuada (ser pró-ativo e ter conhecimento e domínio das regulamentações, avaliações, indicadores, metas das escolas e do nível central, por meio dos sistemas e ferramentas disponíveis para dar suporte a sua ação). Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/ler>

A Escola da Amizade acatou com muita receptividade a pesquisa realizada, talvez, por ser a pesquisadora, professora regente na própria escola. A direção assinou um documento (nada a opor) liberando a professora-pesquisadora para o afastamento a fim de realizar seus estudos, ainda que tal decisão implicasse na dificuldade de encontrar uma outra professora que desse prosseguimento à regência, na turma de terceiro ano.

Participaram da pesquisa 9 professoras, das 13 regentes de turma, lotadas na escola (lócus desta pesquisa) que lecionam para o Ensino Fundamental e Educação Infantil. Entre elas, um receio inicial pode ser identificado, no momento em que tomavam conhecimento de que as entrevistas precisariam serem gravadas em áudio e transcritas, posteriormente. Após conversa, concordaram, mas inicialmente, algumas ainda apresentaram um pouco de tensão ao responderem às perguntas, comportamento que ia se dissipando ao longo do processo.

A decisão por envolver todos os professores do Ensino Fundamental I e Educação Infantil, apesar da pesquisa possuir um recorte em torno dos anos iniciais, reside no fato de que a cada ano os professores perpassam outros anos de escolaridade, e neste sentido, em algum momento, estiveram em turmas do 1º ao 3º anos, devendo, portanto, terem seus registros validados para ajudar a compreender o problema levantado e contribuir para o alcance dos objetivos propostos.

Buscamos traçar o perfil das professoras entrevistadas, de modo a obter dados sobre suas idades, formação, tempo de atuação no magistério e tempo de trabalho na escola pesquisada.

Quadro 6: Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professora	Idade	Formação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na Escola da Amizade	Turma de regência no momento da entrevista
Ana Beatris	47	Superior completo (Direito e Pedagogia)	28 anos	8 anos	2º ano do Ciclo e 4º ano
Ana Clara	47	Superior completo (Pedagogia)	9 anos	5 anos e meio	2º ano do Ciclo

Beatriz	31	Superior completo (Direito) e incompleto (Pedagogia)	8 anos e meio	8 anos e meio	3º ano do Ciclo
Clarice	44	Superior completo (Licenciatura em Letras)	23 anos	1 ano	2º ano do Ciclo
Giovanna	36	Superior completo (Pedagogia/Psicopedagogia)	19 anos	3 anos	1º e 3º anos do Ciclo
Lúcia	61	Superior completo (Direito/Pedagogia)	43 anos	7 anos	1º ano do Ciclo
Maria	56	Ensino Médio (Formação de Professores)	21 anos	2 anos	3º ano do Ciclo
Samantha	43	Superior Completo (Licenciatura em Letras)	21 anos	16 anos	1º ano do Ciclo e Educação Infantil
Vera Lúcia	45	Superior completo (Fonoaudiologia) e incompleto (Licenciatura em Letras)	25 anos	6 anos	1º ano do Ciclo

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos perceber que as idades das professoras variam entre a faixa dos 31 aos 61 anos, com predominância na faixa dos 40.

No que se refere à formação, observa-se que apenas uma não possui curso superior. Entre as graduações mais cursadas registram-se, igualmente, os cursos de Pedagogia (3) e Direito (3), seguidos por Licenciatura em Letras (2) e Fonoaudiologia (1). Duas professoras encontram-se cursando a segunda graduação.

No âmbito da experiência profissional, evidencia-se que a maioria atua no magistério há bastante tempo (entre 8 e 43 anos), ou seja, possuem uma vasta gama de práticas pedagógicas e conhecimentos acerca dos processos educacionais. Com relação ao tempo de atuação na escola pesquisada, o tempo varia de 1 a 16 anos.

Com relação à organização do ensino, todas apresentam regência em pelo menos, uma turma pertencente ao Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental).

Diante das vivências e experiências que as professoras vêm agregando ao longo de suas trajetórias profissionais, suas vozes puderam ser ecoadas nesta pesquisa ao revelarem o que pensam sobre a organização em ciclos e as avaliações externas.

Consideramos que os movimentos de enquadramento aos sistemas de avaliação, sem que haja discussões e debates, terminam por abafar e/ou cegar as considerações do coletivo de professores, e na contramão da lógica perversa da homogeneização, suas considerações apontam caminhos para novas reflexões.

3.3 Coleta de dados e instrumentos

Após delimitação do objeto de estudo e definido o foco da investigação desta pesquisa, a coleta de dados passou a ser realizada através de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, com os professores.

De acordo com Ludke e André (1986, p.26), “tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”. E prossegue:

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é, sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.26)

As autoras (p.26), ao falarem da importância das observações, expõem que “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.”

Assim, na pesquisa qualitativa, a introspecção e a reflexão pessoal apresentam papel significativo.

Compreendendo a importância da observação em pesquisas qualitativas, foi necessário definir o grau de participação no trabalho, pois, de acordo com Ludke e André (1986, p.27) é necessário explicitar, junto aos sujeitos participantes da pesquisa, o papel e os propósitos da pesquisa.

Nesta pesquisa, o grau de envolvimento da pesquisadora, por trabalhar na escola, lócus de observação, permitiu o acesso a um leque de informações sobre o objeto da pesquisa, bem como, observações em situações variadas.

Ludke e André (p.28), citam Denzin (1978), para definir o conceito de observação participante: “é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”. (DENZIN, 1978, *apud*, LUDKE e ANDRÉ, 1986). As autoras ainda acrescentam que “é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.28)

Além das observações, realizadas durante o ano de 2015, a entrevista semi-estruturada, utilizada como instrumento para coleta de dados, permitiu a interação direta com os sujeitos da pesquisa (os professores). Sobre este tipo de entrevista, Ludke e André (p.34) analisam que a “entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. E acrescentam que, a maioria dos autores, ao fazerem suas considerações sobre a entrevista, “acabam por reconhecer que ela ultrapassa os limites da técnica, dependendo em grande parte das qualidades e habilidades do entrevistador.” (Idem, p.36)

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro, na última semana de aulas, onde estavam presentes apenas os alunos que não obtiveram êxito durante o ano letivo e, portanto, frequentavam o período de recuperação final. O período escolhido fora proposital, na medida em que os sujeitos participantes da pesquisa já haviam encerrado a parte burocrática de fechamento do bimestre e, portanto, encontravam-se menos tensos e mais disponíveis para interagir na entrevista.

As professoras, foram contactadas inicialmente, objetivando à autorização para a participação na entrevista, explicitação dos objetivos e esclarecimentos sobre o uso das informações obtidas, para posterior publicação. À princípio, alguns ofereceram resistência, mas concordaram em participar frente às condições de sigilo entre cada um deles e a pesquisadora. Assim sendo, as entrevistas ocorreram em uma sala isolada. A entrevista, das nove professoras, foram gravadas em áudio, através de um aparelho de celular e transcritas, em seguida. As entrevistas tiveram seus tempos registrados entre sete e 20 minutos.

As questões, propostas no roteiro da entrevista semi-estruturada (apêndice A), buscaram informações que atendessem aos objetivos da pesquisa, construídos a partir do problema colocado. Diante do cenário de inúmeras alterações na organização do ensino da rede municipal do Rio de Janeiro e a percepção da grande confusão e falta de conhecimento, por parte das professoras, durante as observações, buscou-se averiguar se as professoras tinham conhecimentos sobre a organização do ensino, atualmente, e se percebiam nesta, propostas diferenciadas para os anos escolares. Também foram questionadas sobre avaliações internas e externas, com ênfase no que pensam sobre as últimas em relação às suas práticas avaliativas, problema central desta pesquisa.

Diante da dificuldade em caracterizar a organização do ensino na SME/RJ (ciclo/série/ano de escolaridade), por parte das professoras entrevistadas, optamos pela análise documental (portarias, pareceres e resoluções), de modo a esclarecer a compreensão da mesma, a partir de 1999, ano em que foi publicada a portaria que normatizou a implantação do 1º Ciclo de Formação. A partir de então, inúmeras modificações foram ocorrendo, causando pontos de obscuridade sobre o assunto.

Ludke e Menga (1986, p.38) afirmam que, no campo da educação, apesar de pouco explorada, a análise documental constitui-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos para complementar ou revelar dados obtidos por outras técnicas.

As autoras (idem) citando Guba e Lincoln (1981) elucidam uma gama de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional, a saber: é “fonte estável e rica”, serve de “base a diferentes estudos”, é “fonte de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”, e por fim, “é fonte de informações contextualizadas”. Ainda sobre o uso de documentos, as

autoras finalizam: “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos”. (LUDKE e MENGA, 1986, p.39)

Após a seleção dos documentos, procedemos à análise do conteúdo, objetivando compreender as alterações na organização do ensino. Assim, construímos um quadro (ANEXO) que permite facilitar a compreensão da linearidade dos fatos.

Ludke e André (1986), ao escreverem sobre a análise de dados expõem:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.45)

Diante da busca de resposta para as questões a serem consideradas, a partir de procedimento reflexivo e crítico, julgamos importante considerar uma metodologia que preconizasse diferentes fontes de conhecimento ou dados sobre o problema que trata esta pesquisa.

A metodologia de investigação utilizada, nesta pesquisa, portanto, considerou a revisão bibliográfica, a revisão documental e a observação participante aliadas às entrevistas semiestruturadas, permitindo uma triangulação de dados.

Considerando que “a interpretação de dados é tão importante quanto outras fases da pesquisa, como por exemplo, o domínio das técnicas de coleta de dados e a manipulação de fontes de informações” (MARCONDES e BRISOLA, 2014, p.202), torna-se relevante, também, responder a seguinte indagação: como analisar os dados desta pesquisa utilizando a triangulação de dados?

Segundo Minayo (2014), a triangulação de dados é particularmente recomendada para estudos de avaliação. Ao recorrer as pesquisas de Jick (1979), a

autora aponta que ele encontra um valor universal na triangulação metodológica, ao constatar que cada método, por si só, não possui elementos mínimos para responder às questões que uma investigação específica suscita. Com referenciais em Denzin (1979), Minayo enfatiza a contribuição metodológica como instrumento de iluminação da realidade sob vários ângulos, mostrando que essa prática propicia maior clareza teórica e permite aprofundar uma discussão interdisciplinar de forma interativa e intersubjetiva.

A triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais, permitindo examinar o problema sobre múltiplas perspectivas, de modo a ampliar o universo de informações acerca do objeto de pesquisa, enriquecendo a compreensão e suscitando novas dimensões, novos conhecimentos.

A análise por triangulação de dados enfatiza a importância do diálogo entre os dados empíricos, autores que tratam da temática e análise da conjuntura, num contínuo movimento dialético.

Marcondes e Brisola (2014) enfatizam que a Triangulação para análise das informações coletadas prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

Para Minayo (2014, p.367), do ponto de vista operacional, a triangulação de métodos é uma atividade de cooperação que se faz por etapas e que, didaticamente, podem se desdobrar em sete passos: (1) formulação do objeto ou da pergunta referencial que vai guiar todo o processo; (2) elaboração dos indicadores (objetivos); (3) escolha da bibliografia de referência e das fontes de informação; (4) construção dos instrumentos para a coleta primária e secundária das informações; (5) organização e realização do trabalho de campo; (6) análise das informações coletadas; (7) elaboração do informe final.

Para a realização do passo 6 (análise das informações coletadas) recorreremos “paradigma indiciário” de Ginzburg, uma vez que, para além das características mais vistosas dos registros das entrevistas, revela-se dados marginais quando comparadas as respostas. Portanto, para interpretá-las torna-se

necessário captar uma realidade mais aprofundada, inatingível aos olhos menos atentos.

O paradigma indiciário, nesta pesquisa, “pode se converter em um instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro” (GINZBURG, 1989).

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a linguística conseguiu no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, também para outras disciplinas. (GINZBURG, 1989, p.178)

A partir da linguagem, expressa nos registros das entrevistas, ainda que, parecendo superficiais ou opacas, podem revelar “zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p.177).

Para ampliar a percepção do paradigma indiciário, Esteban (2002) coloca que

“Para encontrar o que não está visível num primeiro olhar necessitamos de um instrumental específico para ver melhor as expressões, os detalhes, as minúcias, as peculiaridades. A teoria funciona como uma lente que interfere na qualidade de nossa observação; a perspectiva teórica em que nos colocamos pode nos proporcionar visões e interpretações diferentes da realidade.” (ESTEBAN, 2002, p.33)

Segundo Esteban (2002), o paradigma indiciário nos oferece meios para estabelecer a proximidade crítica que buscamos no processo da pesquisa. E prossegue ao refletir sobre a narrativa de professoras que “procuramos as similitudes, as diferenças, as singularidades, as incertezas, os dilemas, as tentativas, as conquistas, os silêncios, os saberes...” (ESTEBAN, 2002, p. 34-35)

Concordamos com a autora que a opção teórico-metodológica do paradigma indiciário “nos indica uma trajetória cheia de instabilidade na qual nos aventuramos a expressar a relação dialética entre teoria e prática num contexto de ruptura com os limites de uma estrutura acadêmica que dicotomiza a realidade em teoria e prática.

Caminhando neste sentido Esteban (2002) nos ajuda a compreender que “como a teoria e a prática estão em interação dialética e dialógica, nosso olhar para a realidade está impregnado da teoria de que dispomos, que orienta nossa observação/ação, pautada na formulação das indagações e das interpretações que conduzem a pesquisa.” (ESTEBAN, 2002, p.36)

Esteban (2002, p.36) ao discorrer sobre a análise da prática, também “fornece pistas que nos fazem interrogar a teoria de que dispomos, revelando algumas vezes a necessidade de novos conhecimentos e outras confirmando a validade de nosso instrumental teórico.”

“As pistas precisam ser encontradas e interpretadas. Trazê-las à luz já representa um processo interpretativo, pois, como os objetos de conhecimento são construídos, o modo de conceituar a realidade interfere em sua transformação em objeto de conhecimento (ação da teoria). Para a leitura das pistas temos que ressaltar o fato de que estamos trabalhando com situações socialmente produzidas e com seres humanos que elaboram reflexivamente suas atuações nos contextos a partir de seus conhecimentos, sentimentos e intenções.” (ESTEBAN, 2002, p.36-37)

Na tentativa de aprofundar o conteúdo das vozes docentes, as pistas, os indícios ou sinais foram trazidos para análise, revelando situações e informações que elucidam a compreensão da problemática suscitada nesta dissertação.

3.4 O que mais dizem as professoras?

As falas das professoras, registradas ao longo da escrita desta dissertação, provocaram indagações, suscitaram dúvidas, desequilíbrios e contribuíram para a compreensão do problema de pesquisa. No entanto, inúmeras falas, que ainda não haviam sido registradas nesta pesquisa, serão evidenciadas neste capítulo, de modo que possamos encontrar pistas ou sinais que revelem a complexidade do tema aqui tratado. Os autores, cujas referências embasam esta trajetória de investigação, serão trazidos para dialogar com os indícios encontrados.

Quando questionadas sobre haver trabalhado na proposta de ciclos, na organização de ensino do município do Rio de Janeiro, obtivemos como respostas os registros a seguir:

Sim. Desde que foi implantado. (Professora Ana Beatris)

Eu acho que a gente trabalha em ciclo, mas não é esse nome. A minha experiência é em escola particular. Então, eu não sei dizer. (Professora Giovanna)

Na verdade, eu trabalhei no início dessa implantação, que eu acho que foi em 1994, se eu não me engano. [...] E aí, agora, nesse momento, que a escola está organizada dessa maneira. (Professora Clarice)

Bem, se a proposta de ciclos for a que eu entendo, a Casa da Alfabetização, trabalhei. Por que tem a aprovação automática, né? [...] Eu trabalho cinco anos e meio no município, quase quatro dentro da Casa de Alfabetização. (Professora Ana Clara)

Sim, eu já trabalho com essa proposta há seis anos. (Professora Vera Lúcia)

Trabalhei. Quando eu entrei no município, e eu entrei em 2007, fiquei por volta de dois anos trabalhando com o sistema de ciclo. (Professora Beatriz)

Trabalhei todo o período: os nove anos. (Professora Samantha)

Ciclo ou não? Já houve ou ainda há? A maioria das falas descritas acima, aponta a falta de conhecimento da organização do ensino da SME/RJ, que pode ser entendida, frente a um cenário com tantas mudanças ao longo de quinze anos.

Entre as professoras que lecionam há mais tempo na Rede Municipal do Rio de Janeiro, é possível a constatação de que houve o ciclo, como de fato ocorreu. A implantação do Ciclo de Formação aconteceu a partir do ano 2000 (ver quadro 5). No entanto, ele foi extinto no ano de 2009, quando houve mudança de gestão municipal. Em 2010, a organização do ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro volta a ser seriada. Ocorre que, a indicação nº7 de 2010 do CNE, institui que os três primeiros anos do Ensino Fundamental deva ser considerado como um bloco único ou ciclo, onde só é permitida a reprovação, ao final do deste bloco ou ciclo. Em 2012, a SME implanta o projeto intitulado “Casa de Alfabetização”, onde define que, o trabalho pedagógico, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, precisa ser diferenciado. Inicia-se, neste contexto, inclusive, uma tentativa de reorganização das escolas. Algumas escolas atenderiam, exclusivamente, à “Casa de Alfabetização”.

Pouquíssimos registros sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na “Casa de Alfabetização” foram localizados. O que se propunha, na verdade, era o trabalho com os cadernos pedagógicos, chamados de apostilas, pelos professores, cuja capa contemplava o título “Casa de Alfabetização” (1º ano, 2º ano e 3º ano). Pouco tempo depois, este título, já não mais aparecia nos cadernos pedagógicos e não se falava nesta proposta.

Notamos, portanto, que o Ciclo de Alfabetização confunde-se com a “Casa de Alfabetização”, como podemos observar nas falas das professoras Ana Beatriz, Giovanna, Clarice e Vera Lúcia. No entanto, as falas das professoras Beatriz e Samantha nos revelam sinais da apropriação do conhecimento com relação às diferentes formas de organização do ensino na rede, o que pode ser explicado, no caso da professora Samantha, nos indícios de militância política, em favor de uma escola pública e de qualidade.

Já no caso de Beatriz, o olhar atento sobre a legislação, parece ter relação com a sua graduação em Direito.

A explicação sobre a organização do ensino, em Ciclo de Formação, assemelhar-se à “Casa da Alfabetização”, não é verbalizada, pelas professoras, com a justificativa do Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº07/2010. Mas, ao serem questionadas, se atualmente, os três primeiros anos se organizam em ciclos, temos como respostas, os seguintes registros:

Olha, eu acho que trabalha, porque não há reprovação. Só por esse motivo. Até porque 4º e 5º reprova, né? E nesse segmento, não. (Professora Giovanna)

Sim, por conta da aprovação automática. (Professora Maria)

[...] Por causa da aprovação automática, eu acho que é o primeiro ciclo. Vai dentro dessa “Casa da Alfabetização” [...] (Professora Ana Clara)

As vozes docentes acima, parecem definir o Ciclo de Formação, apenas como um período em que não há reprovação escolar, e, portanto, trazem à tona o termo “aprovação automática”, para explicar essa forma de organização do ensino. Outras duas professoras consideram a existência do ciclo, sem se reportar à aprovação automática.

Na teoria, não. O nome ciclo não aparece mais nas orientações, mas na prática, o sistema é o mesmo. (Professora Beatriz)

[...] 1º, 2º e 3º ano, eles formam um ciclo, então, seria. [...] (Professora Clarice)

Três professoras aproximam-se do conceito de Ciclo de Formação, de acordo com os teóricos apresentados no capítulo 2, ao responderem sobre a atual organização do ensino organizar-se em ciclos ou não, e o porquê.

É. Eu acredito que seja em função de constatar que a aprendizagem não se dá apenas em um momento, então o ciclo, ele vem atender a necessidade de manter a construção do conhecimento por um tempo maior para que o aluno possa se organizar e alcançar a maturidade. (Professora Vera Lúcia)

Sim, acredito que pela faixa etária dos alunos. (Professora Ana Beatris)

Na minha opinião, sim, porque ainda se pensa nesses anos iniciais como o período que se consolida a alfabetização. (Professora Samantha).

Fernandes (2007) nos ajuda a compreender que organizar a escolaridade em ciclos está para além de se repensar os tempos escolares, embora estes sejam um ponto central na proposição. E prossegue dizendo “o que fundamenta a concepção dos ciclos são as teorias que defendem que a aprendizagem não se dá de forma linear nem ao mesmo tempo nem a partir somente de estímulos externos (Idem, 2007, p.101). Neste sentido, a professora Vera Lúcia, ao falar da maturidade, expressa que as aprendizagens demandam estímulos internos e externos e que o tempo de aprender precisa corresponder às especificidades dos alunos.

*“Primeiramente, é dentro daquilo que é imposto para a gente. [...] é aquele conteúdo fechado da apostila, porque dali é que vão vir as provas externas, então, os alunos tem que estar de acordo com aquela proposta fechada que vem de fora. A partir daí, a gente vai ramificando na medida do possível e do tempo”; “Eu olho os descritores [...]”; “[...] é levar a criança a ter gosto pela leitura [...]”; “Eu priorizo Língua Portuguesa e Matemática [...] Orientações curriculares [...] listagem de conteúdos e habilidades [...] descritores para realizar uma prova que eles aplicam a cada bimestre”; “[...] conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa [...] me baseio no que a Secretaria manda, que são os parâmetros por bimestre [...] listagem de parâmetros e objetivos, a serem alcançados por bimestre, seriam os descritores [...]”; “conhecimentos focados na alfabetização. Alfabetização matemática e PNAIC [...], **direitos de aprendizagem** [...] Educopédia, livros didáticos”; “Produção da Língua (escrita e falada), Matemática [...], baseadas nos descritores propostos pela Secretaria de Educação”.*

O recorte das vozes docentes listados, anteriormente, são destaques em resposta ao questionamento, sobre quais conhecimentos escolares são privilegiados no planejamento para a turma.

Conteúdos, determinados a priori, para o cumprimento das avaliações externas (neste caso, as provas bimestrais enviadas às escolas), descritores, listagem de parâmetros e objetivos, prioridade para Língua Portuguesa e Matemática, instrumentos (apostilas, vídeos, livros didáticos). É explícito que as respostas, sem exceção, apontam para um planejamento escolar que exclui a condição social e cultural do aluno, em detrimento de uma formulação pronta, de uma proposta verticalizada, que vem imposta de cima para baixo. É a lei do “cumpra-se”. Prática esta, que revela-se radicalmente contraditória aos embasamentos teóricos do ciclo.

Freitas (2014) nos ajuda a compreender a fala da professora Beatriz, ao citar “os direitos de aprendizagem”. Sobre o “direito de aprender” o autor destaca que os empresários o defendem na lógica de funções operacionais e até mesmo, ideológicas, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.

“O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter reduzido ao direito de aprender o “básico”, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico”. (FREITAS, 2014, p.1090, grifos do autor)

Indícios, na fala da professora Ana Clara (“*a gente vai ramificando na medida do possível e do tempo*”), nos revelam que pouco ou quase nada, existe de possibilidade de construção de outra proposta de planejamento, que não seja a pré-determinada pela SME. E o tempo? O tempo parece “escorrer pelas mãos” diante do preparo para tantas avaliações externas (19, no mínimo como mostrado no quadro 7). E a cultura, onde é que ela entra? Não cabe, não há espaço. A lógica de

transmitir um mesmo conteúdo a todos e ao mesmo tempo, é enquadrada nas disciplinas consideradas as mais importantes “na cultura”, e anunciadas pelas professoras: Língua Portuguesa e Matemática (no ciclo de alfabetização).

A reflexão sobre estes movimentos, que levam ao engessamento curricular, nos faz pensar sobre as palavras de Fetzner (2013, p.14) quando afirma que o sentido da educação escolar estaria em colaborar com o desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens que nos possibilitariam um saber diferente do qual nossa família já tem disponível, que nos orientasse em relação a um sentido de pertencimento a uma sociedade e, também, em direção ao desenvolvimento de nossas próprias potencialidades. As vozes docentes, ouvidas nesta pesquisa, alarmantemente, nos indicam a falta de oportunidades de desenvolvimento das potencialidades dos alunos, dentro da escola, frente ao caminho em direção à lógica homogeneizante.

As diferenças entre avaliações internas e externas, na concepção das professoras entrevistadas nesta pesquisa, já foram evidenciadas no capítulo 1. No entanto, ao serem questionadas sobre quais avaliações internas são praticadas e o que é avaliado, obtivemos algumas exposições:

Exercícios em sala, a participação do aluno, a **prova**. Não com esse nome, talvez, de prova. Algum exercício que ele faça sozinho sem consulta, sem poder consultar a professora, sem poder consultar o livro ou o colega. Pesquisa, algum seminário que ela possa realizar [...] (Professora Ana Beatris)

Os trabalhos, **testes** em grupos, individuais, as produções... (Professora Samantha)

Além da minha avaliação diária de observação, eu faço uns **exames**. Faço **provas**, **testes**, **simulados**. (Professora Beatriz)

[...] eu utilizo testes e provas **formais**, com vários tipos de questão [...] é tentando me basear, também, nos parâmetros [...] (Professora Clarice)

Na nossa escola, são **testes e provas** [...] Língua Portuguesa e Matemática, então a questão é leitura, escrita, ortografia, problemas, cálculos... (Professora Giovanna)

Internas? Assim, trabalhos, **deveres** [...] a postura dele [do aluno] diante de um texto [...] (Professora Maria)

Observações, avaliação diagnóstica, exercícios diários de verificação e utilização do **caderno pedagógico**. (Professora Lúcia)

A pergunta (*Internas?*) antecedendo à resposta, diante de nossa indagação à professora Maria, nos oferece uma pista para tentar compreendê-la ou, pelo menos tentarmos. Seria o excesso de avaliações externas, o bloqueio do pensar sobre outras possibilidades de construção do processo avaliativo? Também poderíamos inferir: é viável outro caminho, além daquele produzido fora da escola e jogado escola a dentro? Ou mais: existe avaliação interna? Quais seriam?

O que a professora Maria, ao sinalizar tal indagação, nos provoca a pensar diz respeito aos sentidos da escola diante das outras respostas cuja revelação preconiza a avaliação interna na perspectiva métrica, classificatória, tal qual o são as avaliações externas e onde, apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática são considerados como importantes.

As avaliações descritas pelas professoras, em sua maioria, reproduzem a lógica que se traduz em provar, testar, medir e comparar conhecimentos, reduzidos a vários momentos estanques, que se intensificam com a proximidade das datas agendadas para a realização das avaliações externas. Prática esta, que se distancia cada vez mais, de outras formas de avaliação (avaliação formativa, investigativa, emancipatória e mediadora) e que concebem o aluno como protagonista do processo de construção do conhecimento.

Novamente, nos questionamos: em que disciplina, em qual currículo, com qual instrumento, o conteúdo cultural, indispensável à prática cidadã, tem espaço na construção do conhecimento?

Paro (2011) nos convida a refletir sobre o papel da instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações e aponta a relevância de se pensar a sua reformulação, numa perspectiva mais ampla que contemple a formação integral do educando.

As questões relacionadas com a ética, a política, a arte, o cuidado pessoal, o uso do corpo e tantos outros problemas relacionados ao viver bem das pessoas e grupos não podem constituir apenas “temas transversais” a compor versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas centrais na prática diária das escolas. (PARO, 2011, p.487)

Eis que surge um “monstro”, quando perguntamos à professora Ana Clara, se avaliações externas influenciam as suas práticas avaliativas:

Influenciam. Porque eles são obrigados a fazer essas avaliações, está dentro dos descritores. A gente tem que cumprir com os descritores e tem que passar para eles o que vai vir de fora e que eles, obrigatoriamente, vão ter que fazer. (Professora Ana Clara)

Sinais expressos na fala da professora Ana Clara nos remetem à força que exercem, os descritores das Avaliações Bimestrais, quando articula os termos “obrigados” e “obrigação”. Não é permitido fugir dos “monstros” impostos pela lógica implantada pela SME/RJ, através dos Descritores, que determinam quais os conteúdos a serem trabalhados bimestralmente, pois serão eles, os cobrados posteriormente, em calendário anual, com datas pré-determinadas, como apresentado na figura 3.

Ainda, neste mesmo viés, as professoras que respondem, afirmativamente, a respeito da influência das avaliações externas sobre as práticas avaliativas, nos dizem:

Eu não diria que elas influenciam não. Elas me deixam em alerta porque, afinal de contas, o aprendizado dos meus alunos

vai ser mensurado com o de outras escolas. [...] dentro das minhas avaliações a minha turma pode estar indo muito bem, mas por conta de não estar pensando na avaliação da rede, eu posso acabar, entre aspas, prejudicando o resultado final da minha turma. Quando na verdade, a gente sabe que o mais importante não é o resultado final, é o meio. Mas para a avaliação da rede, esse resultado é importante. (Professora Vera Lúcia)

Infelizmente, influenciam porque elas precisam constar até, em um boletim que vai para casa [do aluno]. Mas não há, sinceramente, um parâmetro entre a avaliação externa e a realidade do dia a dia da sala de aula. [...] De Paquetá à Santa Cruz, nós estamos avaliando da mesma forma, o aluno que tem 'n' diferenças. São realidades distintas. (Professora Ana Beatris)

Mesmo não gostando, acabam influenciando de certa forma. Porque é uma norma que a gente tem que seguir. A gente acaba não se desvinculando, tem que aplicar a prova. Mas eu não utilizo a prova externa como pilar da minha avaliação, ela é só um complemento [...] (Professora Beatriz)

Acabam influenciando sim, porque quando você tem um determinado grupo de questões, vamos supor, que vão ser selecionadas para estar em uma avaliação externa, também acabo selecionando o que eu ia trabalhar dentro daquele bimestre. Tenho que colocar determinados conteúdos e determinados conceitos. Então não tem como não influenciar na prática. (Professora Clarice)

Influenciam, porque a direção me cobra uma postura e um avanço da turma em relação àquela avaliação. Eu acabo tendo que cumprir os conteúdos que foram dados pelos descritores, na minha prática. Então, se na prova, vamos dizer, da rede, vai cair determinado conteúdo, eu tenho que contribuir com aquele conteúdo para a minha turma. (Professora Giovanna)

Influenciam, porque eles [os alunos] são obrigados a fazerem essas avaliações. Então, se está dentro dos descritores e a gente tem que cumprir e passar para eles o que vai vir de fora e, que eles, obrigatoriamente, vão ter que fazer. (Professora Ana Clara)

As respostas afirmativas, reveladas em sua maioria pelas professoras, que traduzem a influência das avaliações externas sobre suas práticas, trazem no cerne de suas declarações, palavras que poderíamos chama-las de 'ditatoriais': "*mensuração*", "*avaliação da rede*", "*resultado final*", "*boletim*", "*desvinculação*", "*seleção*", "*cumprir conteúdos*", "*obrigação*".

O grau de nocividade, proporcionados pelas avaliações externas, geram mal estar, em menor ou maior intensidade e colocam em xeque o trabalho realizado pelo professor, como registrado pela professora Vera Lúcia: a confirmação da realização das avaliações "*registradas em um boletim*", garantindo, portanto, que foram praticadas. Como afirma a professora Ana Beatris, pré-determinam os conteúdos e conceitos a serem trabalhados, veiculados em uma espécie de currículo bimestral (os descritores), confirmados, também, pelas professoras Clarice, Giovanna e Ana Clara.

Freitas (2014, p.1092), nos convida a refletir sobre a centralidade da categoria de avaliação, nos últimos 20 anos, e aponta que os efeitos sobre tal, tem provocado intervenções assustadoras para garantir o controle do processo pedagógico das escolas. O Estado, visando o atendimento das forças sociais liberal-conservadoras, que procuram assumir "*por meio de avaliações externas, o controle e fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses*", aumentam o controle sobre a forma como a escola deva funcionar. No caso da SME/RJ, este controle tem se intensificado, com propostas que perpassam o currículo prescrito (descritores), Provas Bimestrais e a Prova Rio.

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial. (FREITAS, 2014, p.1092)

A professora Ana Beatris, ainda que inserida neste sistema regulador, nos revela um sinal, quando encontra uma brecha, para pensar, no antagonismo provocado pelas avaliações externas em relação ao dia a dia das crianças.

Consegue abstrair do obscurantismo, que não é viável avaliar, da mesma forma, através de um mesmo instrumento, crianças diferentes, de *“Paquetá à Santa Cruz”*, porque suas realidades são distintas.

Esteban (2014), ao refletir sobre a Provinha Brasil, nos indica que “ao utilizar os mesmos parâmetros e questões idênticas para medir habilidades iguais em sujeitos diferentes, o teste desconsidera a relação entre as diferentes experiências, aprendizagens e relações” e o mesmo pode ser verificado nas demais avaliações externas.

Fetzner (2013) mais uma vez nos ajuda a compreender que as políticas educacionais que nega culturas específicas em seus aspectos linguísticos, corporais ou artísticos geram ou reproduzem os movimentos de exclusão e humilhação na escola. “São tentativas de subordinação da escola à preparação dos alunos para assimilação de conteúdos escolares desligados do sentido social, cultural ou estético significativo” (Idem, p.15).

Estudar sobre algo relevante para si e para sua comunidade, apreendê-lo em seu sentido histórico, localizado geograficamente, parece ser um dos sentidos da escola, e que não cabe (no desenvolvimento pleno dos sentidos da escola), nos planejamentos curriculares restritos, descritivos e fechados.

Apesar da tentativa de negar a influência das avaliações externas a professora Maria, nos revela, logo adiante do “não”, que o trabalho realizado caminha *“dentro do que vai ser cobrado, dentro dos parâmetros [descritores]*. Apenas a professora Samantha, com convicção, responde: *“Não influenciam. Eu não permito que influenciem.”* Samantha, durante todo o tempo de observação, confirma esta negação no exercício constante de sua por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade.

Durante algum tempo tivemos a preocupação de definir o que seriam as avaliações externas, na medida em que, na Rede Municipal do Rio de Janeiro, os alunos do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) realizam avaliações construídas pela SME (Provas Bimestrais e Avaliação Diagnóstica); outras, construídas por

universidades (Prova Rio e Alfabetiza Rio) e, por fim, as avaliações em larga escala (Provinha Brasil e ANA).

Diante das respostas no quadro a seguir, obtidas a partir do questionamento, às professoras entrevistadas, sobre quais avaliações externas os alunos do ciclo de alfabetização realizam, notamos um grande número de citações das avaliações, propostas pela própria Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Quadro 7: Avaliações externas realizadas pelos alunos do ciclo de alfabetização, citadas pelas professoras entrevistadas.

Professoras Entrevistadas	AVALIAÇÕES EXTERNAS CITADAS DURANTE AS ENTREVISTAS
Ana Beatris	Provas Bimestrais e Provinha Brasil
Ana Clara	Provas Bimestrais, Provinha Brasil e ANA
Beatriz	Provas Bimestrais, Prova Rio e ANA
Clarice	Provas Bimestrais e Prova Rio
Giovanna	Provas Bimestrais, Prova Rio e Alfabetiza Rio
Lúcia	Provas Bimestrais e Provinha Brasil
Vera Lúcia	Provas Bimestrais, Prova Rio e Alfabetiza Rio
Samantha	Alfabetiza Rio, Provinha Brasil e ANA

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro acima, nos apresenta indícios de que, para os professoras, qualquer avaliação que não seja uma construção das professoras e da escola, é considerada avaliação externa, independente de serem em nível municipal ou federal, em pequena ou grande escala. Os sinais podem ser percebidos ao relacionarmos as respostas das questões anteriores, que trataram dos conhecimentos privilegiados para o planejamento da turma, as avaliações internas praticadas e a influência das avaliações externas, praticadas no ciclo de alfabetização.

Além dos descritores bimestrais enviados às escolas, cadernos pedagógicos (conhecidos pelos professores como apostilas) também o são, com a justificativa de colaborar com o trabalho do professor. Este, tem a opção de negar sua utilização, no entanto, ali contém propostas que contemplam a lista de descritores que serão exigidos durante a realização das Provas Bimestrais e, por conseguinte, a Prova Rio. As notas, obtidas nas Provas Bimestrais, são lançadas em um sistema, e a partir de então, são controladas pelos órgãos superiores. Também são convertidas em conceitos e registrados em um boletim, também bimestral, que será apresentado aos responsáveis, em reunião com os mesmos.

Conceitos ruins, geram tensão para a coordenação e direção da escola, em especial, na Prova Rio, cujos resultados, que geram índices (Iderio), precisam ser fixados na porta de entrada da escola, comprometendo a imagem da mesma e promovendo a privação do recebimento do prêmio anual. No cenário de baixo índice, os professores são responsabilizados pelo fracasso dos alunos. Assim, cria-se uma relação de interdependência entre o currículo único e as provas únicas (da Rede).

Sobre o posicionamento da coordenação e direção da escola com relação às avaliações externas, obtemos alguns registros: *“seguem religiosamente”* (Professora Samantha); *“[...] cobrando os resultados da gente[...].”* (Professora Vera Lúcia); *“Dentro do sistema. Nós somos obrigadas a fazer e ninguém nem questiona, pelo contrário.”* (Professora Ana Beatriz); *“Se posiciona como papel de diretor. Reproduz o que o sistema impõe. A gente discute, questiona, mas acaba sempre, a direção, cumprindo ordens.”* (Professora Beatriz); *“[...] o que eu vejo acontecer é: cumpra-se.”* (Professora Clarice); *“Que a gente e a turma tem que fazer bem feito, ter compromisso, cumprir e ter bons resultados.”* (Professora Giovanna); *“Cobrança sempre, né? Eles cobram porque são cobrados.”* (Professora Ana Clara).

Na lógica da esteira de produção, indicam-se as metas e constata-se os “desvios”. Como se o processo educativo não fosse uma construção ao longo do ciclo de alfabetização, importando as relações e a cultura de todos os envolvidos com seus saberes, aprendizagens e ensinamentos, e na diferenciação que se faz de forma singular entre os sujeitos, o professor do 3º ano, cuja turma faz a Prova Rio, avaliação que está atrelada ao recebimento de bônus financeiro para todos os funcionários da escola, é responsabilizado em maior grau. Na tentativa de minimizar

sua “culpa”, culpabiliza o aluno e as más condições no trabalho. Os gestores, por sua vez, rolam a culpa para baixo, ou seja, professores, alunos e pais.

Dando prosseguimento às entrevistas, pergunto à uma das professoras, se prepara seus alunos para realização das avaliações externas, o que parece redundante diante do exposto até aqui. Escuto o seguinte: “Ah, preparo sim: simulados. Termos que vão ser usados nessa avaliação [...]. O tempo [...] para concluir a avaliação. A postura deles [...].” (Professora Maria)

A força que exerce o ritmo único de trabalho, diante da lógica produtivista, impõe uma cultura escolar marcada por avaliações preparatórias (simulados e avaliações locais) que expropriam o professor das decisões pedagógicas, leva-o à sonegação de conhecimentos que não farão parte das avaliações externas e ao estreitamento do currículo, na medida em que o *tempo* e a *postura*, para a realização de tais avaliações, se sobrepujam a qualquer outra tentativa de fazer diferente.

Ainda que, impregnadas pela lógica meritocrática, imposta pelos “reformadores da educação” e que define a condução do trabalho pedagógico, reduzindo-o a um currículo prescrito de acordo com as matrizes das avaliações externas (no caso desta pesquisa, a nível local ou federal), a maioria das professoras, ainda que reprodutoras do que é imposto, quando indagadas sobre a concordância do posicionamento da escola nos *rankings*, refletem:

Não, porque não existe isso. Não se pode colocar a escola, a aprendizagem, a educação, como a escola “A” sendo melhor do que a escola “B”, não. [...] Isso não pode ser o rótulo de fracasso ou sucesso de uma escola. (Professora Beatriz)

Não. [...] cada escola tem seu trabalho, com clientela diferente. [...] A avaliação deveria ser de acordo com o desenvolvimento da escola. Uma participação não só em relação à nota, mas uma participação efetiva da aprendizagem do aluno porque é isso que acontece. [...] Há todo um processo de aprendizagem, de mudanças de atitude nas crianças, e isso aí não é levado em conta. É levado apenas uma nota. (Professora Lúcia)

Não, porque a gente sabe que tem escolas que forjam os resultados e existem realidades muito diferentes nos lugares onde essas escolas estão e aí, não existe nenhuma justiça. (Professora Samantha)

Não, porque é uma avaliação aleatória, não reflete a realidade da escola, não reflete as diferenças individuais. Nada. Você tem uma tabela de número. Professor, hoje, em sala de aula, parece um operário na esteira de produção. Ele tem que ir fazendo aquilo. Chega a apostila pronta. Você tem que fazer a apostila toda, porque a prova também vem pronta naquele conteúdo da apostila, que você não opinou em nada, não escolheu nada. Nada. (Professora Ana Beatris)

Não, não acho justo. Até porque, nossa prática não pode ser avaliada por uma prova externa. Tem que ser avaliada por uma prova interna, dentro da realidade da gente. (Professora Giovanna)

Não considero justo, não. Porque eu acho que não tem um termômetro que possa medir o conhecimento de cada pessoa. Cada pessoa é única. [...] Você vai adquirindo conhecimento ao longo da vida, ao longo da tua vida escolar. [...] eu acho que não é justo esse ranking, principalmente em uma escola com muitos pequenos. (Professora Ana Clara)

Não achei justo, não, porque a escola não conseguiu mais atingir a meta [...] (Professora Maria)

Comparações, rótulos, nota, movimentos que forjam, injustiça, desrespeito às diferenças individuais, prática desvinculada da avaliação, inexistência de termômetro, apontam sinais de repúdio às avaliações externas como determinantes para a localização da escola nos *rankings*. Há indícios, ainda que, com pouca força, de que seja necessário eliminar o contexto nocivo que as avaliações externas impõem e trazer à tona, colocar em evidência, as diferenças individuais, acreditar que seja possível uma avaliação outra, que preconize os sujeitos em sua expressão criativa, autônoma, singular. Mas, o terreno ainda é bastante árido, haja vista que os movimentos de romper com a lógica da produtividade parecem estar longe de cessar. Quando questionadas sobre a existência de formas de negar as avaliações externas, registramos: “*Desconheço. Gostaria de saber.*” (Professora Vera Lúcia); “*Eu nunca neguei, mas acredito que exista. Claro que existe! [...] Mas, [...] eu nunca pensei sobre isso.*” (Professora Clarice); “*Ah, eu acho que sim. Nunca parei para pensar sobre isso. Só se for a escola. A gente tem que receber, né? Então, acho*

que no momento não tem formas, não. A gente é obrigado, na verdade, a fazer a avaliação [...]. Então, não tem como.” (Professora Maria); *“Como assim, forma de negar? É só questionar e tentar mostrar de alguma forma que não é isso. [...] a gente não tem ferramenta suficiente. A gente não é ouvido para que isso seja feito.”* (Professora Ana Clara); *“Olha, hoje, aqui na escola, não. Acho que todos os professores são obrigados a fazê-las.”* (Professora Giovanna); *“Se a categoria quiser, sim. Se o grupo se mobilizar e disser: a nossa escola não faz, a nossa escola não faz, a outra também não faz. A gente vai em uma bola de neve não fazendo. Mas é uma mobilização difícil, né?”* (Professora Ana Beatriz); *“Existe. Desde que os professores da escola se unam e decidam a não fazê-la, não realizá-la. Mas aí, tem que ter uma união, uma postura única [...]”* (Professora Samantha); *“Existir, existem. Só que deveria ser uma postura de grupo. É muito difícil um só peitar. É necessário que todo o grupo escolar tenha essa postura de ‘não vou aceitar a avaliação externa, só vou usar a minha’.”* (Professora Beatriz).

Desconhecimento, ausência de reflexão, medo, contradição, insuficiência de ferramentas, falta de escuta, obrigação, versus mobilização, fazer acontecer, união, força do grupo, postura negativa. Ações que se revelam dúbias, na tentativa de romper com o paradigma mercantil e perverso, ou ao contrário, no abismo que ele promove, diante da força que ganha este fértil solo. Freire (2015), nos acena esta relação de desumanização: opressores (ser mais) x oprimidos (ser menos).

Os oprimidos, que introjetam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o vazio deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 2014, p.46)

Libertar-se da homogeneização que insiste em igualar os indivíduos e os inviabiliza, reduzindo a capacidade para pensarem sobre suas práticas, de acordo

com Freire (2014), “é um parto é doloroso, mas é a condição necessária para o nascimento de um novo homem que só torna-se viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.”

4.

TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia, nos faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico científica, vai mais além dela.

PAULO FREIRE, 2013, p.123

Esta dissertação tratou dos movimentos provocados pelas avaliações externas, na prática avaliativa dos professores do ciclo de alfabetização, em uma escola da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dúvidas sobre as diferentes organizações do ensino do Rio de Janeiro, propostas curriculares não discutidas, Provas Bimestrais, Avaliação Diagnóstica, Provinha Brasil, Prova Rio, ANA. Inquietações que afetavam sobremaneira, a condição singular e coletiva dos sujeitos e daquele espaço. Ausências de discussões tencionavam a necessidade de encontrar saídas.

Diante da constatação de que a política de avaliações externas ganha cada vez mais espaço no sistema de organização de ensino da SME/RJ, tornou-se relevante o conhecimento sobre a organização de ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro, para a compreensão das avaliações externas sobre as práticas avaliativas.

Neste sentido, a partir de reflexões, investigações e diálogos, buscou-se nesta pesquisa, tratar do seguinte problema: como agem as professoras em relação às suas práticas avaliativas, no ciclo de alfabetização, quando a escola é submetida às avaliações externas?

O objetivo geral desta pesquisa consistiu na investigação dos pontos de conflito, divergências, aproximações e distanciamentos das práticas avaliativas em

relação às avaliações externas, no ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental). Os objetivos específicos traçados foram: identificar a organização do ensino da SME/RJ; identificar as políticas que orientam as avaliações externas no ciclo de alfabetização e; analisar a percepção dos professores sobre avaliações externas, também no ciclo de alfabetização.

A pesquisa apresentou natureza qualitativa, buscando compreender um recorte do processo educacional com abordagem metodológica de estudo de caso, onde a realização da ação ou intervenção, evidenciou o processo, bem como sua maneira de interpretá-lo. Neste caso, o objeto foi tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada.

Os instrumentos utilizados nesta abordagem, visando à contextualização do problema colocado e os objetivos propostos foram: 1) os documentos oficiais sobre as propostas de organização do ensino da SME/RJ e as respectivas avaliações externas aplicadas; 2) a pesquisa bibliográfica relativa à temática e; 3) o material recolhido no campo, por meio das entrevistas. Optamos pelas entrevistas semi-estruturadas, que conduziram sua realização, com perguntas fechadas, e o entrevistado, caso desejasse, poderia inferir na medida de sua necessidade ou desejo. Importante registrar que as entrevistas semi-estruturadas, apesar de grande importância nesta dissertação, revelou ser um instrumento pouco flexível, pois as colocações espontâneas foram pouco verificadas.

A pesquisa documental envolveu a análise dos registros documentais sobre as diferentes organizações do ensino na Rede Municipal do Rio de Janeiro (portarias, pareceres e regimentos) e as avaliações externas praticadas, também nas escolas da SME/RJ, cujas fontes principais foram localizadas em sites, na internet.

A pesquisa documental teve grande importância no cenário de dúvidas e desconhecimento, por parte das professoras, no que diz respeito à organização do ensino da SME/RJ, por revelar dados significativos e evidenciar informações contextualizadas, a partir da análise do conteúdo.

Neste sentido, a pesquisa documental revelou que, a organização do ensino em Ciclos de Formação, consolidou-se no ano de 2000, tendo sua vigência até o

ano de 2009. Neste período, também foi possível identificar mudanças na forma de avaliar, bem como, a ampliação do Ciclo para todo o Ensino Fundamental, antes reduzido somente ao primeiro ciclo (os três primeiros anos).

Com a mudança de gestão municipal, a organização em Ciclos de Formação é extinta em 2009 e o ensino passa a ser organizado em nove anos de escolaridade. No entanto, mantém a nomenclatura dos três anos iniciais como Ciclo de Formação, assim definidos: I- período inicial; II – período intermediário; e III – período final, atendendo a alunos de 6 a 11 anos. As etapas seguintes seriam nomeadas 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente.

Em 2010, encerra qualquer tipo de nomenclatura, que faça menção aos Ciclos de Formação, e todo o Ensino Fundamental a ser organizado em Anos Escolares. Neste mesmo ano, porém, é publicada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução Nº 7/2010, onde se determina que, mesmo que a escola opte pelo sistema seriado, os três anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser atendido como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial, não passível de interrupção, sob a alegação da complexidade do processo de alfabetização e das evidências de que a reprovação pode causar no Ensino Fundamental, principalmente na passagem do 1º para o 2º anos, e deste para o 3º.

Por meio da publicação da Resolução SME Nº 1123, de 24 de janeiro de 2011, estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e, entre outros, registra que devido aos caráter processual da alfabetização, não deverá ter retenção no 1º e 2º ano, como determinava a Resolução citada, anteriormente.

A partir da publicação da Circular CED 02/2012 é implantado o Projeto denominado “Casa da Alfabetização compreendendo o 1º, 2º e 3º anos, com a perspectiva de “alfabetizar letrando”, sem fazer menção, ao Ciclo de Formação.

A pesquisa bibliográfica apresentou três momentos. No primeiro momento foi realizado um levantamento teórico sobre avaliação (ESTEBAN, 2010; VASCONCELLOS, 2014; FERNANDES, 2009; SACRISTÁN, 2007; FERNANDES, 2014 e MAINARDES, 2011), e suas diferentes concepções: as avaliações psicométricas (empírico-rationais), que prioriza a quantificação de comportamentos, atitudes ou capacidades em detrimento de fatores pessoais ou subjetivos

(FERNANDES, 2009); as avaliações formativas ou não psicométricas (críticas ou sócio críticas). Esta, contemplou quatro tipos diferentes de abordagens: avaliação formativa alternativa, que considera as construções processuais dos significados ou sentidos atribuídos aos fenômenos, bem como a contextualização e as interações sociais (FERNANDES, 2009); a avaliação investigativa, que propõe o rompimento de barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar (ESTEBAN, 2003;2004); a avaliação emancipatória, que constrói seu paradigma nos princípios democráticos, com crítica institucional, criação coletiva e pesquisa participante (SAUL, 2010); e, avaliação mediadora, (HOFFMANN, 2014) que pressupõe a interação entre os iguais para o desenvolvimento do conhecimento.

Dando prosseguimento ao viés da avaliação, as avaliações externas, entendidas como tal (FERNANDES, 2009; BONAMINO E SOUSA, 2012), no contexto desta pesquisa, foram evidenciadas (Avaliação Diagnóstica, Provas Bimestrais, Provinha Brasil, Prova Rio e ANA), de modo a compreender a inferência das mesmas, e possíveis des(articulações) com as avaliações praticadas internamente, pelas professoras, no ciclo de alfabetização.

O segundo momento da pesquisa bibliográfica, visando proximidade com o objeto de estudo e o problema a ser pesquisado envolveu o levantamento de publicações em quatro fontes diferentes: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); SCIELO (Scientific Eletronic Library Online); ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas Educativas) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período compreendido entre os anos de 2009 e 2014.

Apresentando um universo de noventa e uma publicações, considerando as palavras-chave “ciclo” e “avaliação externa”, tornou-se necessário selecioná-las, de modo a aprofundar a leitura do material. Para tal, foi utilizado o seguinte critério: as publicações precisaram conter ambas as palavras-chave. Deste modo, conseguimos reduzir o quantitativo de trabalhos, à treze unidades.

As leituras foram trilhadas atentando-se para o problema tratado pelos autores, a metodologia utilizada e as conclusões. Deste modo, após leitura criteriosa, os trabalhos foram agrupados em três temáticas, a saber: dificuldades de manter a organização em ciclos a partir do contexto das avaliações externas; o que

pensam os professores sobre as avaliações externas e seus reflexos na prática pedagógica e consequências das avaliações externas sobre os ciclos.

Na primeira temática, no tocante às dificuldades de manter a organização em ciclos a partir do contexto das avaliações externas, as pesquisas de Mainardes e Stremel (2011); Vales (2011); Alves (2012); Fernandes (2012); Soares (2012) e Dalben (2012), evidenciaram que as avaliações externas promovem uma fragilização da proposta de organização ciclada, na medida em que os objetivos da aplicabilidade dos testes de larga escala se revelam antagônicos à proposta de ciclos, comprometendo os aportes teóricos que embasam tal concepção, tornando a avaliação externa a protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda temática, que abordou o que pensam os professores sobre as avaliações externas e seus reflexos na prática pedagógica, Paro (2011); Oliveira (2012) e Mota (2012); indicaram que, a avaliação externa, diante da proposta de organização do ensino em Ciclos, promove reflexões, críticas, equívocos e conflitos além de mudanças na prática pedagógica, na medida em que elimina o caráter democrático da escola e rompe com os processos dialógicos, dimensão esta preconizada no Ciclos e inviabiliza a flexibilização. Num contexto onde a diferenciação do ensino se faz necessária, paradoxalmente, a autonomia do professor é dissipada no enfrentamento da exigência de currículos únicos, prescritos e com igualdade de resultados.

A terceira temática diz respeito às consequências das avaliações externas sobre os ciclos. Neste sentido, Fetzner (2013); Sarmiento (2012); Vieira e Braga (2012); Menegão e Malavasi (2014), no percurso de suas pesquisas, nos conduziram a identificar que as consequências das avaliações externas para a organização do ensino em Ciclos encolhem a face democrática da escola, na medida em que os resultados nos exames são indicadores de qualidade, sem considerar o trabalho desenvolvido nas escolas, com seus múltiplos sujeitos e saberes, engessando o currículo e reduzindo portanto, o sentido da escola, na medida em que tal política avaliativa colabora para o esvaziamento do conceito da proposta de Ciclos e causa dificuldades para a sua manutenção ou até mesmo “força” o abandono da mesma, para caminhar paralelamente à política do mérito.

O terceiro momento da pesquisa bibliográfica contemplou o levantamento teórico a respeito da organização do ensino por ciclos formação, de acordo com

diferentes autores (KRUG, 2001; BARRETO, 2008; FETZNER, 2009; 2012; SOUSA, 2012; FERNANDES, 2009) e, evidenciou as concepções destes, em paralelo com a proposta do Ciclo de Formação, implantada na Prefeitura do Rio de Janeiro, no ano de 2000, e extinta em 2009.

A organização em Ciclos de Formação, fundamentada pelas autoras acima, ao caminhar na contramão do sistema seriado, apresenta uma proposta que respeita as fases de desenvolvimento de crianças e adolescentes, organizando os grupos por faixa etária, onde, os conteúdos a serem trabalhados sejam oriundos de uma pesquisa sócio-antropológica com a comunidade.

A organização do tempo e do espaço também foi identificada como fator preponderante no ciclo de formação. A aprendizagem é tomada como processo de construção contínua e crescente, respeitando as diferenças e o grau de complexidade, de acordo com o desenvolvimento do aluno. Desenvolvimento este, fundamentado em contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon.

O ciclo de alfabetização, portanto, é um período que contempla as especificidades de aprender a ler e a escrever e, portanto, deve ser organizado de acordo com as demandas necessárias. A mediação é apontada como intrinsecamente necessária aos processos de aprendizagem, pois os sujeitos estão imersos na cultura, dela se apropriam e produzem novas culturas, a partir da interação com o outro. Portanto, ao considerar as especificidades dos sujeitos, respeitando seus processos mentais e seu desenvolvimento, o ciclo de alfabetização não concebe a reprovação. Neste sentido, as práticas avaliativas devem estar pautadas no diálogo, no respeito às diferenças, na promoção da autonomia, na reflexão e na integração.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro, no conjunto das 115 escolas pertencentes à sétima Coordenadoria Regional de Educação, localizada na 24ª Região Administrativa (Barra e Jacarepaguá) e foi selecionada por apresentar o Ensino Fundamental e a pesquisadora, nela lecionar.

A “Escola da Amizade”, cujo nome é fictício, de modo a preservar a identidade das nove professoras que participaram da pesquisa (no universo de quinze que lecionam para o Ensino Fundamental), possui pequena estrutura física.

A direção da escola foi bastante receptiva quanto ao desenvolvimento da pesquisa, não se opondo à realização das entrevistas. As professoras entrevistadas, revelaram, inicialmente, certo receio ou desconforto quando informadas sobre a metodologia das entrevistas: suas vozes seriam gravadas, com auxílio de um celular e transcritas, posteriormente, construindo o texto da dissertação, de modo compreender o problema da pesquisa.

O Ideb da Escola da Amizade, em 2014, apresentou desempenho inferior aos anos anteriores. Por este motivo, em 2015, a escola foi inserida no “Projeto Escolas em Foco” e “Proinape”, sob a justificativa de tais projetos colaborarem com a escola, minimizando os possíveis problemas apresentados por ela. Importante destacar que, a profissional enviada à Escola da Amizade para efetivação do primeiro projeto mencionado, com o objetivo de desenvolver a gestão colaborativa dos processos educativos, é professora da Rede, e precisou, apenas, participar de um processo seletivo pela Escola de Formação Paulo Freire (instituição que trata, entre outros, da formação em serviço para os professores da rede), onde teve seu currículo aprovado. Já o segundo projeto, desenvolvido por uma assistente social, uma pedagoga e uma psicóloga propuseram a realização de um trabalho interdisciplinar, promovendo reflexões coletivas para os desafios surgidos no cotidiano escolar.

O material recolhido no campo, por meio de entrevistas, teve seu conteúdo analisado, focando a linguagem como aspecto central. Recorremos ao “paradigma indiciário” de Ginzburg, de modo a encontrar sinais, indícios ou pistas que desvendasse a complexidade dos registros recolhidos.

Nesta dissertação, a análise conjunta dos três tipos de fonte (pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas) permitiu a triangulação de dados, recomendada para estudos em avaliação, porque contribui metodologicamente, como instrumento de iluminação da realidade sob vários ângulos. Assim, a análise por triangulação de dados enfatizou a importância do diálogo entre os dados empíricos, autores que trataram da temática e análise da conjuntura, num contínuo movimento dialético.

As dúvidas pertinentes à organização do ensino na SME/RJ, nos tempos atuais, por parte das professoras, foram compreendidas à luz da análise documental, que permitiu identificar as diferentes propostas implementadas, a partir do ano de 2009, com o início de uma nova gestão municipal, até a presente data. Daquela data

à esta, Ciclo de Formação, Ciclo de Alfabetização, Casa de Alfabetização, e por fim, Anos Escolares, com tratamento diferenciado para os três primeiros anos, que a fim de atender às exigências do Conselho Nacional de Educação, mantem um ciclo ou bloco, que determina a eliminação da reprovação nos dois anos iniciais deste ciclo.

No entanto, apesar de tratar-se de um ciclo de alfabetização, a revisão bibliográfica e as entrevistas, nos apontaram um encaminhamento antagônico em direção à fundamentação dos Ciclos e às práticas subjacentes a esta perspectiva, exceto pela questão da reprovação.

A revisão documental permitiu identificar que, o fim do Ciclo de Formação, dá lugar a um conjunto de ações, com ênfase no planejamento e avaliação. Planejamento este, formulado pela própria SME/RJ, por meio dos descritores, e transferidos para o material pedagógico a ser trabalhados pelas escolas, acompanhado por um afinamento com as políticas federais, através da implantação de práticas avaliativas externas à escola, assim como são, as avaliações em larga escala. Assistimos, então, a partir de 2009, a um movimento meritocrático, que define os padrões de qualidade da educação pública municipal, a partir do sistema de avaliação definido e implantado, a partir daquele ano.

Neste sentido, podemos perceber dois campos de proposição distintas e até antagônicas, nesta pesquisa, e que expõem entendimentos diferenciados de ciclos: aquelas que têm uma proposta pedagógica com referências teóricas que levam a operar mudanças qualitativas no processo educacional, e aquelas, que apenas operam no plano burocrático administrativo, juntando séries, artificialmente denominadas de ciclos. Parece ser o caso da organização do ensino da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

A revisão bibliográfica, no que tange às avaliações, contrapõem a perspectiva classificatória, métrica, quantificável, à perspectiva formativa, ou não métrica, ou ainda, construtivista. Esta última, foi desenvolvida por diferentes autores, que trataram a avaliação de uma forma singular, como visto, anteriormente (avaliação formativa alternativa; avaliação investigativa, avaliação emancipatória e avaliação mediadora).

Ao traçarmos um paralelo entre as avaliações descritas e as formas de avaliar, na organização do ensino em ciclos, encontramos na avaliação

emancipatória, uma abrangência do processo, maior do que verificadas nas outras, e portanto consideramos a que mais se adequa à proposta, na medida em que contempla conceitos fundamentais à prática cidadã.

Defendida por Saul, a avaliação emancipatória contempla a perspectiva democrática, onde o pluralismo de valores, ou seja, a cultura do aluno é evidenciada, ao preconizar diferentes interesses em suas propostas.

O produto das avaliações emancipatórias é a cidadania consciente, protagonizadas nas compreensões, a partir do que foi estudado. O pensamento crítico e a criação coletiva, inspirados em Paulo Freire, dizem respeito à proposta de conscientização, imprescindível como compromisso histórico, onde crianças e jovens assumam a condição de sujeitos, para a transformação da sociedade e do mundo. Em síntese, a avaliação emancipatória objetiva fazer com o que os sujeitos envolvidos em uma ação educacional, construam sua história e gerem suas próprias alternativas de ação.

Ainda que identificadas, minimamente, durante as observações, práticas que se aproximassem da proposta de avaliação emancipatória, as professoras, participantes desta pesquisa, quando questionadas sobre as avaliações realizadas com os seus alunos, não escapam, em sua maioria, da descrição de avaliações de cunho classificatório, mesmo estando inseridas em turmas do ciclo de alfabetização.

Muitos consensos puderam ser verificados junto às pesquisas realizadas em diferentes fontes, e que apresentaram problemas de pesquisa, próximos ao problema, condutor desta dissertação.

O primeiro consenso diz respeito à dificuldade de manter a organização do ensino em ciclos, considerando os três anos iniciais do ensino fundamental como um ciclo ou bloco de alfabetização, na medida em questões tão complexas e singulares que envolvem o trabalho com a aprendizagem da leitura e da escrita, se esbarram com o enfrentamento dos testes de larga escala, que acenam com gigantismo no processo de ensino-aprendizagem, onde se tornam os grandes protagonistas do trabalho a ser desenvolvido.

O segundo consenso que trata do que pensam os professores sobre as avaliações externas e seus reflexos na prática pedagógica, nos permitiu a observação e o registro da falta de autonomia do professor, na inserção de uma

lógica prescrita, definida por descritores, material pedagógico (apostilas) e uma avalanche de avaliações externas.

Por fim, o terceiro consenso identificado, apresentou relação com a dimensão anti-democrática das avaliações externas, na medida em que estas são tomadas como indicadores de qualidade das escolas e da educação, onde qualquer tentativa de avançar com propostas diferenciadas, esbarram-se em fins meritocráticos.

Para avançarmos no objetivo central desta pesquisa, que buscou analisar, na percepção das professoras, os movimentos/efeitos das avaliações externas sobre suas práticas avaliativas, as falas, registradas de forma extensiva nesta dissertação, ganharam destaque especial no último capítulo. Alguns registros foram claros. Outros, encobertos por nuances e contrastes, quando comparávamos as diferentes indagações. Nesta caminhada, recorreremos às pistas, aos sinais que nos iam sendo apresentados, de forma velada, na linguagem.

O termo avaliação externa, expresso no título desta dissertação, no lugar de avaliações em larga escala, pode ser explicado à luz da política de avaliações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que além de realizar estas últimas, promove também, as Avaliações Bimestrais, a Alfabetiza Rio e a Prova Rio. Portanto, nesta pesquisa, foram denominadas avaliações externas, todo e qualquer instrumento avaliativo, construído fora da escola, mas executado dentro desta.

Fica evidente, que ao propormos questões referentes às avaliações externas, em larga escala ou não, apenas uma professora não registra as Avaliações Bimestrais como sendo avaliação externa. Este dado nos provoca a pensar o quanto esta proposta avaliativa altera o rumo e o ritmo das práticas avaliativas internas, ou seja, construídas no processo ensino-aprendizagem, na medida em que por trás das Avaliações Bimestrais, encontra-se maquinado toda uma lógica única, homogeneizante, que ofusca práticas que viabilizam os princípios da avaliação emancipatória, e que permitiriam que as condições sócio-históricas-culturais dos sujeitos, fossem/sejam protagonizadas.

Quando uma professora, em seu registro, colocou-se no lugar de mãe de aluna da Rede Pública do Rio de Janeiro, e, emocionada, revelou a crueldade do sistema das Avaliações Bimestrais, quando o professor de sua filha, por não trabalhar com o caderno pedagógico (onde concentra os descritores que definem o

trabalho pedagógico) e, por conseguinte, os conteúdos desta prova, levou os alunos, incluindo sua filha, a ter sua nota baixa estampada no Boletim Escolar, na disciplina de Matemática, quando a mesma foi campeã em uma Olimpíada de Matemática, a fez refletir sobre a lógica perversa do sistema.

Nos posicionamentos dúbios, no vai e volta, nos questionamentos no lugar das respostas, nas expressões que aguardam uma confirmação do que foi dito, os registros das entrevistas das nove professoras, que participaram da construção desta dissertação, nos permite afirmar que as avaliações externas, massivamente, não só influenciam a prática avaliativa das professoras, como também, determinam o currículo, a proposta de trabalho, a preparação para todas as provas, ou seja, a condução de seres por uma única estrada que leva ao abismo, que desconsidera os sujeitos em sua essência, não permitindo diferenciações, que anula sua cultura, que os robotiza, que os aliena, que os fazem girar na roda do sistema, que os fazem retroceder a cada passo dado, que os fazem de mudar de opção nas tentativas da travessia, que promovem a redução do pensar, que fazem imperar a concordância com a lógica capitalista, excludente e perversa.

Patacho (2011, p.46) nos fala sobre esse poder quando afirma que as pressões de cima para baixo são fortíssimas na regulação de toda a vida social e na imposição de padrões de valor cultural ao ponto de os indivíduos perderem a noção de como seus desejos, crenças e aspirações são na realidade manufaturados e socialmente condicionados.

Esta dissertação é escrita em um momento crucial para a história do nosso país e para a humanidade, onde a democracia é brutalmente atacada e sangra seus ideais de equidade e justiça, verdadeiras condições que justificam a qualidade da educação pública.

Combater a proposta de uma escola que afirma ser livre e emancipadora, mas que se alia às lógicas de performance, na mais pura subordinação às necessidades no mercado capitalista, precisa continuar e esta é, sem dúvida, a maior conclusão a que esta pesquisa chega.

BNCC, Projeto “Escolas sem Partido”, expropriação, precarização e mercantilização do trabalho do professor, índices numéricos definindo padrões de qualidade, “direito de aprender”, destruição da escola pública, precisam ser

combatidos na sua essência. E, talvez seja este, o maior desafio para o qual esta pesquisa nos inclina. Para isto, queremos e devemos acreditar que o retorno desta, à escola e às professoras, iniciará um árduo trabalho sobre a conscientização da ideologia dominante e suas relações de poder, como muito bem, nos apontou Paulo Freire, no início destas considerações. Urge que a escola seja transformadora da ordem social instituída, garantindo a efetivação dos valores democráticos. Sabemos que,

Resistir não é fácil. Alcançar práticas educativas mais democráticas, que tenham em atenção todo o mundo de diversidade cultural que é frequentemente ignorado pelas escolas e que ainda assim preparem as crianças e os jovens de acordo com as exigências dos documentos oficiais, é uma tarefa complexa. Superar as injustiças sociais que se produzem nas escolas e, mais ainda, desenvolver a partir das instituições escolares uma ação educativa transformadora, que contribua para alterar as condições sociais que originam e mantêm a injustiça e a discriminação endêmicas, parece, na maior parte das vezes, verdadeiramente impossível. Daí a importância de perceber que a simples ideia dessa impossibilidade é, na verdade, o resultado esperado do poder esmagador da hegemonia ideológica que opera de forma hábil para manter os educadores democráticos de mãos e pés bem atados. (PATACHO,2011, p.46)

Patacho (2011), nos convida, portanto, a acender um alerta com relação à formação de professores, cujos caminhos a serem trilhados precisam começar com as tentativas de desatar as mãos e os pés destes, buscando a superação das injustiças sociais, reproduzidas nas escolas, comumente estampadas nos documentos oficiais. Protagonizar as diferenças culturais na construção do conhecimento, portanto, é um desafio necessário.

Esta dissertação pretende dar suporte às futuras pesquisas sobre a organização do ensino em ciclos e avaliação, bem como inspirar profissionais da educação a lutarem pela educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZA RIO. Disponível em: <<http://www.alfabetizario.caedufff.net/>>. Acesso em 23/07/2016.

ALVES, Alesandra Maia Lima. **Os ciclos**: a experiência da organização do ensino no Rio de Janeiro e Niterói. Educ. Foco, v.17, n.3, p.87-115, Nov 2012 / Fev 2013, Juiz de Fora, Minas Gerais. Disponível in: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-04.pdf>

AZEVEDO, José Clóvis de. **Ciclos de formação**: uma nova escola é necessária e possível. In: **KRUG**, Andréa Rosana Fetzner (org.). **Ciclos em Revista, v.1**: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

BARRETO, Elba S.S. As escolas com ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. In: **FETZNER**, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em Revista, v.4**: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

BONAMINO, A.; **SOUZA**, S. Z.. **Três gerações de avaliação na educação básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, v. 38, n.2, p. 373 – 388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. INEP. Microdados para download. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 10/02/2016.

_____. Objetivos da Avaliação nacional da Alfabetização – ANA. Disponível em: www.sitioeducacenso.inep.gov.br. Acesso em: 28/05/2016

_____. Dados sobre a aplicação da Provinha Brasil e objetivos. Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 14/05/2016.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes> . Acesso em: 24/11/2015.

CANDAU, Vera Maria. **Didática**: entre saberes, sujeitos e práticas. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível in:

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo_s/acervo/docs/0075m.pdf

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Didática e o projeto político pedagógico: o currículo e a avaliação na escola ciclada**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartyp/templatess/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0009s.pdf

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

ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **A negação do direito à diferença no cotidiano escolar**. Avaliação. Campinas: Sorocaba, SP, v.19, n. 2, p. 463-486, jul.2014.

ESTEBAN, Maria Teresa e **AFONSO**, Almerindo Janela (orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Claudia. **A organização escolar em ciclos: velhos e novos desafios**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP-Campinas, 2012. Disponível in: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartyp/templatess/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0008s.pdf

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

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: **ESTEBAN**, Maria Teresa e **AFONSO**, Almerindo Janela (orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em Revista, v.4: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

_____. Andréa Rosana. **A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre**: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. Rev. Bras. Educ. [online].2009, v.14, n.40, pp. 24-34, ISSN 1413 – 2478. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>

_____. Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: **FERNANDES**, Claudia (org.) **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Andréa Rosana. **Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas avaliativas**. Educ. foco, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 13-33 nov 2012 / fev 2013. Disponível in: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-011.pdf>

FOLHA DE SÃO PAULO. Rio obriga escolas a divulgar nota em avaliação. <http://www1.folha.uol.com.br/saber/942760-rio-obriga-escolas-a-divulgar-nota-em-avaliacao.shtml>

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59.ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**. Edu. Soc., Campinas, v.35, n.129, p.1085-1114, out-dez., 2014.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HADJI, C. L'évaluation des actions éducatives. Paris:PUF. 1992.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora, Porto Alegre: Mediação, 2001.

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

MAINARDES, Jefferson e **STREMEL**, Silvana. **Avaliação no contexto dos ciclos**: reflexões sobre seus elementos essenciais. *Imagens da Educação*, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011. Disponível in: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/14242/7968>

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira e **BRISOLA**, Elisa Maria Andrade. **Análise por triangulação de métodos**: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap On-line*, v.20, n.35, jul.2014. Disponível in: revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228

MENEGÃO, Rita de Cassia Silva Godoi e **MALAVASI**, Maria Marcia Sigríst. **Implicações da Prova Brasil no processo avaliativo das escolas organizadas em ciclos**. XI ANPED SUDESTE, Out.2014, São João Del Rei, Minas Gerais. Disponível in: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/rita-de-cassia-silva-godoi-menegc3a3o-maria-marcia-sigríst-malavasi.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOTA, Maria Océlia. **Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas de alfabetização**: percepções e visões preliminares. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível in: http://www.infoteca.inf.br/endipec3a3o-smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2973d.pdf

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **Quando a prática docente encontra o desafio de recontextualizar uma nova política**: a recente experiência na Rede Municipal do Rio de Janeiro. 35ª Reunião Anual da ANPEd. 2012, Porto de Galinhas, Pernambuco. Disponível in:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2052_int.pdf

PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino.** Revista Brasileira de Educação.v. 16, n.48, p. 695-716. Dez 2011. ISSN 1413-2478

_____. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino.** 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2000. Disponível in: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0528t.PDF>

_____. **O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central.** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ, Rio de Janeiro, v.19, n.72, p. 485-508, jul./set. 2011.

PATACHO, Pedro Manuel. **Práticas educativas democráticas.** Educ. Soc., Campinas, v.32, n.114, p. 39-52, jan.-mar.2011.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação das aprendizagens e a escola em ciclos: o que muda na prática docente?** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível in: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1826b.pdf

PRADO, Guilherme do Val Toledo e **SOLIGO**, Rosaura. **Memorial de formação – quando as memórias narram a história de formação...**, p.8. 2005.

RIO DE JANEIRO. Decretos municipais. Disponível em: <<http://wpro.rio.rj.gov.br>>. Acesso em 13/08/2015.

_____. Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em 14/08/2015.

_____. Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2009-2012). Disponível em <http://200.141.78.79/dlstatic/10112/2116763/DLFE-234720.pdf/planejamento_estrategico_site.pdf>. Acesso em 04/07/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação –SME. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/>>. Acesso em 10/03/2016.

RIOEDUCA. Disponível em: < <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php> >
Acesso em: 14/05/2016.

_____. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php>> Acesso em: 14/05/2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. São Paulo: Artes Médicas, 1998. Reimpressão 2007.

SARMENTO, Diva Chaves. O ciclo e as avaliações no contexto escolar. Educ. foco, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 117-132 nov 2012 / fev 2013. Disponível in: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-05.pdf>

SOARES, Amanda Mendes. A influência das avaliações externas nas escolas organizadas em ciclo: a realidade de quatro municípios da Baixada Fluminense. Educ.Foco. [on line]. Nov 2012/ Fev 2013,v.17, n.3, p.65-86, Juiz de Fora. ISSN 0104-3293. Disponível in: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-03.pdf>

SOUZA, Glória Maria Anselmo. Revisitando os Ciclos no Município de Niterói: um reencontro com a utopia da emancipação humana. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP, Campinas. 2012. Disponível in:
http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2964d.pdf

VALES, Juliana Duarte Manhas Ferreira do. Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas estaduais paulistas. 160 f. Set.2011. Mestrado Acadêmico em Psicologia. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. Disponível in:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-22102013-164736/pt-br.php>

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Claudia (org.) **Avaliação das aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

VIEIRA, Daniely Moreira e BRAGA, Marcela Soares Campos. Avaliações e exames: o confronto no cotidiano da sala de aula. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível in: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1779p.pdf

APÉNDICE

ROTEIRO DE QUESTÕES – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

NOME (FICTÍCIO): _____

IDADE: _____

FORMAÇÃO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL: _____

FORMAÇÃO: _____

- 1) Você trabalhou na proposta de ciclos, na organização de ensino do município do Rio de Janeiro? Quanto tempo?
- 2) Na sua avaliação, o 1º, 2º e 3º anos, atualmente, se organizam em ciclos? Por quê?
- 3) Percebe diferenças entre a organização do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano? Quais são?
- 4) Que conhecimentos escolares são privilegiados no planejamento para sua turma? É embasado em algum documento/proposta/material?
- 5) Qual é a importância da avaliação?
- 6) No que você se baseia para realizar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?
- 7) Há diferenças entre as avaliações internas e as avaliações externas? Quais?
- 8) Quais avaliações internas são praticadas? O que é avaliado?
- 9) As avaliações externas influenciam sua prática pedagógica? Em caso positivo, de que modo?
- 10) Você concorda com as avaliações externas? Por quê?
- 11) Os diferentes níveis de construção do conhecimento são levados em consideração nas avaliações externas? Em caso positivo, de que modo?
- 12) É importante ser bem sucedido nas avaliações externas? Por quê?
- 13) Quais as consequências do sistema de avaliações externas para os alunos?

- 14) Como se posiciona a coordenação e direção da escola com relação às avaliações externas?
- 15) Considera justo o posicionamento da Escola nos “rankings”? Por quê?
- 16) Os resultados das avaliações externas refletem a realidade da sua sala de aula?
- 17) Existem formas de negar as avaliações externas?

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESRUTURADAS, REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES, NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA.

NOME (FICTÍCIO): Ana Beatris

IDADE: 47 anos

FORMAÇÃO: Superior completo (Direito/Pedagogia)

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: 28 anos

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL: 8 anos

- 1) Você trabalhou na proposta de ciclos, na organização de ensino do município do Rio de Janeiro? Quanto tempo?
Sim. Desde que foi implantado.

- 2) Na sua avaliação, o 1º, 2º e 3º anos, atualmente, se organizam em ciclos? Por quê?
Sim. Acredito que pela faixa etárias dos alunos.

- 3) Percebe diferenças entre a organização do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano? Quais são?
Do 1º ao 3º, com o ciclo, a criança acompanha a sua faixa etária na turma. O 4º e 5º, à medida que há a reprovação, você já começa a criar uma barreira no desenvolvimento, você precisa aprovar ou não o aluno.

- 4) Que conhecimentos escolares são privilegiados no planejamento para sua turma? É embasado em algum documento/proposta/material?
É embasado no planejamento que a gente faz na escola. O projeto político pedagógico e o planejamento da escola. Agora, eu costumo privilegiar, basicamente, o que o aluno já traz para partir dali, para crescer dali, baseado naquilo que ele já trás, da onde ele está, para que ele possa dali, crescer.

5) Qual é a importância da avaliação?

A avaliação não é medida. A avaliação, ela é: constante e feita no dia a dia da sala de aula. Para mim, isso é fundamental para que você perceba o quanto o aluno está se desenvolvendo, o que não necessariamente significa que ele tenha que fazer uma prova! O próprio dia a dia me dá essa avaliação do que ele cresceu ou não.

6) No que você se baseia para realizar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

No desenvolvimento dele, a participação em sala, o interesse pelo que ele está fazendo, o avanço.. À medida que ele te pergunta, ele está pensando junto contigo a matéria. Se ele está sempre mudo, e só copiando, ele pode estar ou não avançando, você fica muito sem parâmetro.

7) Há diferenças entre as avaliações internas e as avaliações externas? Quais?

Muita diferença. A avaliação interna é a do professor, é a do dia a dia da sala de aula, é baseada no seu trabalho. A externa é algo que vem de fora, por algum motivo, às vezes político, enfim, por um motivo. Eu não sei nem te dizer exatamente qual motivo.

8) Quais avaliações internas são praticadas? O que é avaliado?

Exercícios em sala, a participação do aluno, a prova. Não com esse nome talvez, de prova. Algum exercício que ele faz sozinho sem consulta, sem poder consultar a professora, sem poder consultar o livro ou o colega, pesquisa, algum seminário que ele possa realizar. Os maiores já fazem o seminário, coisas neste gênero.

9) As avaliações externas influenciam sua prática pedagógica? Em caso positivo, de que modo?

Infelizmente influenciam porque elas precisam constar até, em um boletim que vai para casa. Mas não há, sinceramente, um parâmetro entre a avaliação externa e a realidade do dia a dia de sala de aula. Há pouco tempo participando do fórum de sexualidade na adolescência nós falamos sobre isso, no grupo do NEAPI, nós

falamos sobre isso. De Paquetá a Santa Cruz nós estamos avaliando da mesma forma o aluno que tem 'n' diferenças, são realidades distintas.

10) Você concorda com as avaliações externas? Por quê?

Não, porque ela está planejando o município, o aluno, a escola. Você está injetada em um determinado conteúdo que muitas vezes não está dentro da sua realidade. Você está tirando do aluno a oportunidade do crescimento, está baseando sempre em algo que não foi seu, não reflete a sua realidade de dia a dia de sala de aula.

11) Os diferentes níveis de construção do conhecimento são levados em consideração nas avaliações externas? Em caso positivo, de que modo?

Infelizmente, não.

12) É importante ser bem sucedido nas avaliações externas? Por quê?

Não para mim, a nível de pessoa, mas quanto professor eu preciso que ele tenha um bom desempenho porque isso está ali no boletim. Então eu estou dentro do sistema, infelizmente, girando ali com a roda do sistema. Eu não tenho como dizer que ele não precisa fazer aquela avaliação ou que ele não precisa ir bem, está ali registrado no boletim dele.

13) Quais as consequências do sistema de avaliações externas para os alunos?

Eu tenho um exemplo claríssimo! A minha filha recebeu menção honrosa na olimpíada de matemática, ela foi selecionada na escola, só que no primeiro bimestre por o professor dela, de matemática, não seguir a apostila durante o primeiro bimestre, ela tirou 4 na prova externa de matemática do 8º ano. A minha filha é da rede, eu vivo isso dos dois lados.

14) Como se posiciona a coordenação e direção da escola com relação às avaliações externas?

Dentro do sistema. Nós somos obrigadas a fazer e ninguém nem questiona, pelo contrário.

15) Considera justo o posicionamento da Escola nos "rankings"? Por quê?

Não, porque é uma avaliação aleatória, não reflete a realidade da escola, não reflete as diferenças individuais. Nada. Você tem uma tabela de número, professor hoje, em sala de aula, parece um operário na esteira de produção, ele tem que ir fazendo aquilo. Chegou pronto, chegou a apostila pronta, você tem que fazer a apostila toda, porque a prova também vem pronta naquele conteúdo da apostila. Que você não opinou em nada, não escolheu em nada. Nada.

16) Os resultados das avaliações externas refletem a realidade da sua sala de aula?

Não. Muito pelo contrário, infelizmente elas estão impressas no boletim, mas não refletem.

17) Existem formas de negar as avaliações externas?

Se a categoria quiser, sim. Se o grupo se mobilizar e disser: a nossa escola não faz, e aí, a nossa escola não faz, a outra também não faz, a gente vai em uma bola de neve não fazendo.. Mas é uma mobilização difícil, né?!

18) Você prepara seus alunos para as avaliações externas?

Eu sou pressionada e obrigada a prepará-los. Eles fizeram agora a prova Brasil e ao longo do ano a própria direção me entregou simulados para fazer.

19) E de onde vêm esses simulados? São preparados pela direção/ coordenação ou vem de fora?

São retirados da internet e inclusive são assim, meio que sugeridos pela pessoa do instituto Paulo Freire que acompanha como 'Educação em Foco, o nome do projeto. A 'Educação em Foco' vem a escola que não tem um bom desempenho na avaliação externa para te acompanhar e te sugerir mais e mais simulados, porque com o simulado o aluno vai saber decodificar aquela prova ali. É uma questão de decodificar a linguagem. Ele não está mostrando conhecimento, ele decodificou, e fez. Como aquele antigo modelo que teve na rede de vestibular, é algo mais ou menos assim.

20) Tem algo a acrescentar sobre o que a gente conversou?

Não, eu só percebi fazendo esse fórum do NEAPI que essa insatisfação é geral. Muitos professores insatisfeitos com o sistema, com a avaliação, mas a categoria

não é mobilizada o suficiente. A gente acaba sempre. Tem a opinião, mas não sustenta a opinião, não luta por isso. Professor nunca sabe o poder que ele tem na mão.

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESRUTURADAS, REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES, NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA.

***Por falha da pesquisadora, junto ao instrumento de gravação, algumas respostas não foram registradas, apesar de terem sido respondidas.**

NOME (FICTÍCIO): Lúcia

IDADE: 61 anos

FORMAÇÃO: Curso superior

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: 43 anos

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL: 7 anos

- 1) Você trabalhou na proposta de ciclos, na organização de ensino do município do Rio de Janeiro? Quanto tempo?
Sim. Desde 1997.

- 2) Na sua avaliação, o 1º, 2º e 3º anos, atualmente, se organizam em ciclos? Por quê?
Sim, de acordo com a proposta da SME.

3) Percebe diferenças entre a organização do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano? Quais são?

Sim, porque do 1º ao 3º ano é dado um tempo para a criança se alfabetizar. E nós vamos trabalhando, trabalhando com eles, até que haja essa conclusão da alfabetização, e quando a criança ela não consegue se alfabetizar, ela é avaliada. Então se ela não conseguiu, ela fica retida. Agora no 4º e no 5º ano a avaliação já é diferente, né?

4) Que conhecimentos escolares são privilegiados no planejamento para sua turma? É embasado em algum documento/proposta/material?

Bom, como eu, geralmente, eu pego ou o 1º ano ou o 2º ano, a primeira coisa que eu me preocupo, é levar a criança a ter gosto pela leitura e escrita. Esse pra mim é o ponto forte no meu planejamento.

5) Qual é a importância da avaliação?

6) No que você se baseia para realizar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

Observações, avaliação diagnóstica, exercícios diários e utilização de cadernos pedagógicos.

7) Há diferenças entre as avaliações internas e as avaliações externas? Quais?

8) Quais avaliações internas são praticadas? O que é avaliado?

9) As avaliações externas influenciam sua prática pedagógica? Em caso positivo, de que modo?

Sim, na medida em que são instrumentos que fornecem informações sobre o desempenho do aluno e da escola como um todo.

Quais são as avaliações externas praticadas na escola?

A Provinha Brasil e as Provas Bimestrais.

- 10) Você concorda com as avaliações externas? Por quê?
- 11) Os diferentes níveis de construção do conhecimento são levados em consideração nas avaliações externas? Em caso positivo, de que modo?
- 12) É importante ser bem sucedido nas avaliações externas? Por quê?
- 13) Quais as consequências do sistema de avaliações externas para os alunos?
- 14) Como se posiciona a coordenação e direção da escola com relação às avaliações externas?

- 15) Considera justo o posicionamento da Escola nos “rankings”? Por quê?

Não, não considero. Porque é cada escola tem seu trabalho, com clientela diferente. E nossa escola tem lutado para um bom ensino. Os professores são bons professores, participantes, querem o melhor para os alunos. Então eu acho que não em relação aos benefícios para os professores, mas assim, em relação a escola. Porque eu considero a minha escola muito boa, uma escola muito presente, uma escola em que a comunidade aceita, a comunidade participa, entendeu? Então, eu acho que minha escola não ficou assim. Não foi bem. Não está bem posicionada em relação a uma avaliação externa. Eu acho que nós poderíamos... A avaliação deveria ser de acordo com o desenvolvimento da escola. É... Uma participação não só em relação a nota mas, uma participação efetiva da aprendizagem do aluno porque é isso que acontece. Nós recebemos crianças com muitas dificuldades, crianças faltosas, crianças que ficam aqui e saem daqui bem. Há todo um processo de aprendizagem, de mudanças de atitude nas crianças, e isso aí não é levado em conta. É levado apenas uma nota! Então, eu acho que a nota a que minha escola foi avaliada fica muito aquém ao que ela realmente é.

- 16) Os resultados das avaliações externas refletem a realidade da sua sala de aula?

Não, eu acho que não. Porque o que acontece... A maioria das perguntas, são perguntas, principalmente, de coluna, para marcar, então a criança fica muito restrita a esse tipo de questão. As vezes até tem criança, por mais que a gente separe, tem crianças que olham. Então tem coisas que ficam assim... Não tem como, não vou dizer vigiar... Controlar no todo. É muito complicado. Então, eu acho que, a avaliação que é feita dia a dia dentro de sala de aula. Para mim é primordial.

17) Existem formas de negar as avaliações externas?

Olha só, eu não negaria não. Porque assim, eu sou aberta ao desenvolvimento que é feito pelo Ministério da Educação. Por tudo que é feito, porque eu sou funcionária. Então eu estou aberta a aprender, tudo que é bom, eu não vou negar o que é feito. Um trabalho que eu sei que é feito com profissionais qualificados, eu não excludo, pelo contrário, eu aproveito sim. Tem até, tipos assim, de questões, que depois eu vou trabalhar. Então para mim não é um trabalho assim... Não é uma avaliação inútil. É bom, porque até tem tipos de questões que a gente não está acostumado a fazer, e tem ali, e a gente vê que até aluno com muita dificuldade conseguiu. Coisas que a gente nem poderia perceber, e ali apresenta. Então, eu aproveito sim.

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESRUTURADAS, REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES, NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA.

NOME (FICTÍCIO): Samantha

IDADE: 43 anos

FORMAÇÃO: Superior completo (Licenciatura em Letras)

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: 21 anos

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL: 16 anos

- 1) Você trabalhou na proposta de ciclos, na organização de ensino do município do Rio de Janeiro? Quanto tempo?

Trabalhei, todo período. Os 9 anos.

- 2) Na sua avaliação, o 1º, 2º e 3º anos, atualmente, se organizam em ciclos? Por quê?

Na minha opinião sim, porque ainda se pensa nesses anos iniciais como o período que se consolida a alfabetização.

- 3) Percebe diferenças entre a organização do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano? Quais são?

Sim. A maior diferença que eu percebo é que o fato de uma possível reprovação faz com que alunos/responsáveis se dediquem um pouco mais.

- 4) Que conhecimentos escolares são privilegiados no planejamento para sua turma? É embasado em algum documento/proposta/material?

É.. Produção da Língua (escrita e falada), matemática, ciências naturais e sociais, baseadas nos descritores propostos pela Secretaria de Educação.

- 5) Qual é a importância da avaliação?

Eu vejo a avaliação como um instrumento de verificar. Diagnosticar quais as necessidades do aluno, da turma. Quando que houve, como que houve esse desenvolvimento desse indivíduo, e da turma também.

- 6) No que você se baseia para realizar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

Me baseio no conhecimento que esses alunos já trazem e o que eles foram vivenciando na sala.

- 7) Há diferenças entre as avaliações internas e as avaliações externas? Quais?

Sim, a própria proposta das avaliações. Acho que são muito diferentes.

(PESQUISADORA): Você teria como me dizer quais são essas diferenças? No que elas se diferenciam?

Olha... A própria proposta meritocrática da avaliação externa está avaliando de forma compactada aquele conhecimento ali, fechado.

(PESQUISADORA): E as avaliações internas, o que que você avalia quando prática uma avaliação interna?

O que aluno vem desenvolvendo. Desenvolvimento dele mesmo, do indivíduo.

8) Quais avaliações internas são praticadas? O que é avaliado?

Os trabalhos, testes em grupos, individuais, as produções...

9) As avaliações externas influenciam sua prática pedagógica? Em caso positivo, de que modo?

Não influenciam. Eu não permito que influenciem.

(PESQUISADORA): Quais são as avaliações externas praticadas na escola?

A Alfabetiza Rio,Provinha Brasil, a Prova Brasil e a ANA.

10) Você concorda com as avaliações externas? Por quê?

Não, porque a intenção é meritocrática. Não é considerado os níveis de desenvolvimento e a bagagem que o aluno tem.

11) Os diferentes níveis de construção do conhecimento são levados em consideração nas avaliações externas? Em caso positivo, de que modo?

(PESQUISADORA): Você acabou de dizer que isso não é levado em conta, certo?

Não, não são.

(PESQUISADORA): Então para você não é positivo?

Não é positivo.

12) É importante ser bem sucedido nas avaliações externas? Por quê?

13) Quais as consequências do sistema de avaliações externas para os alunos?

Eu tenho um pouco de dificuldade de perceber isso. Mas eu acho que pode gerar uma segregação intelectual aí. Uma divisão. Ah, esse grupo tá bom, esse aqui, não serve.

14) Como se posiciona a coordenação e direção da escola com relação às avaliações externas?

Seguem, religiosamente.

15) Considera justo o posicionamento da Escola nos “rankings”? Por quê?

Não considero porque a gente sabe que existem escolas que forjam os resultados e existem realidades muito diferentes nos lugares onde essas escolas estão e aí, não existe nenhuma justiça.

(PESQUISADORA): Você acha justo também esse posicionamento no ranking de acordo com o trabalho que vocês realizam?

Não, não é justo. Porque não está avaliando isso. Não está valorizando. Não assiste a esse esforço dos professores.

16) Os resultados das avaliações externas refletem a realidade da sua sala de aula?

Não.

17) Existem formas de negar as avaliações externas?

Existe, desde que os professores da escola se unam e decidam a não fazê-la, não realizar. Mas ai tem que ter uma união, uma postura única, né? E aí, a gente trabalha com as nossas avaliações.

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESRUTURADAS, REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES, NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA.

NOME (FICTÍCIO): Giovanna

IDADE: 36 anos

FORMAÇÃO: Curso superior (Pedagogia/Psicopedagogia)

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: 19 anos

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL: 3 anos

1) Você trabalhou na proposta de ciclos, na organização de ensino do município do Rio de Janeiro? Quanto tempo?

Olha, eu sou nova na rede, tenho só 3 anos. E assim, quando eu entrei, não houve nenhuma explicação em relação a ciclo. Eu acho que a gente trabalha em ciclo, mas não é esse nome. A minha experiência é em escola particular, então, eu não sei dizer.

- 2) Na sua avaliação, o 1º, 2º e 3º anos, atualmente, se organizam em ciclos? Por quê?

Olha, eu acho que trabalha, porque não há reprovação. Só por esse motivo. Até porque 4º e 5º reprova né? E nesse segmento, não.

- 3) Percebe diferenças entre a organização do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano? Quais são?

Percebo. Primeiro a questão da reprovação, do enfoque maior em língua portuguesa e matemática. Um 4º ano tem história, geografia e ciências, no primeiro segmento não tem. Tem bastante diferença.

- 4) Que conhecimentos escolares são privilegiados no planejamento para sua turma? É embasado em algum documento/proposta/material?

Eu priorizo língua portuguesa e matemática, até porque eu trabalhei com 1º ano e 3º ano. Orientações curriculares, assim, a minha equipe se organizou e fez uma listagem de conteúdos e habilidades. Mas assim, não vem uma coisa da secretaria para a gente não. O que vem são descritores para realizar uma prova que eles aplicam a cada bimestre.

- 5) Qual é a importância da avaliação?

É através dela que a gente percebe que o aluno aprendeu, se a metodologia utilizada foi eficaz, ou se a maneira como eu estou ensinando houve aprendizagem.

- 6) No que você se baseia para realizar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

Bom, eu atualmente observo, né? O cotidiano num geral, as práticas deles nas questões dos exercícios, e testes e provas.

7) Há diferenças entre as avaliações internas e as avaliações externas? Quais?

A diferença é que, a interna a gente aplica dentro do que a gente trabalhou, dentro da sala. E a externa é um conceito ai, que não sei muito o que eles medem, né? A que eles se baseiam, no conteúdo mínimo que eles acham que é válido.

8) Quais avaliações internas são praticadas? O que é avaliado?

Na nossa escola, são testes e provas. E como eu trabalho com 1° e 3° ano, é língua portuguesa e matemática, então a questão é leitura, escrita, ortografia, problemas, cálculos...

9) As avaliações externas influenciam sua prática pedagógica? Em caso positivo, de que modo?

Influenciam, porque a direção me cobra uma postura, e um avanço da minha turma em relação àquela avaliação. Eu acabo tendo que cumprir os conteúdos que foram dados pelos descritores, na minha prática. Então se na prova, vamos dizer, da rede, vai cair determinado conteúdo, eu tenho que contribuir com aquele conteúdo para minha turma.

(PESQUISADORA): Quais são as avaliações externas praticadas na escola?

São aplicadas Provas Bimestrais da Rede e Prova Rio para o terceiro ano. Para o primeiro, Provas da rede e a Alfabetiza Rio.

10) Você concorda com as avaliações externas? Por quê?

Não concordo. Até porque, ela vem de um currículo pensado por alguém que não fui eu, pra minha turma, que não conhece a realidade da minha turma, então, eu não acredito, mas acabo por ter que segui-lo.

11) Os diferentes níveis de construção do conhecimento são levados em consideração nas avaliações externas? Em caso positivo, de que modo?

Não são levadas em consideração. Vem em um padrão único de aprendizagem, que eu acho que eles devem acreditar que é um padrão mínimo de conhecimento. Se a criança, de repente, tem uma dificuldade maior, não, não é levado em consideração.

12) É importante ser bem sucedido nas avaliações externas? Por quê?

Sim, porque há um peso em relação ao resultado das nossas turmas para a direção, para os diretores das escolas, a coordenação. As próprias outras professoras ficam procurando saber como foi o sucesso, ou insucesso da sua turma naquela prova.

(PESQUISADORA): E como é que é esse peso para as professoras?

Olha.. É uma cobrança muito grande. Até porque tem uma prova Rio, uma Prova Brasil, e se sua turma não foi bem sucedida, entra em questão a sua prática na sala de aula.

13) Quais as consequências do sistema de avaliações externas para os alunos?

Olha, os alunos ficam com medo, principalmente, vem a aplicadora de prova de fora, então eles ficam inseguros. São provas que vem com conceito diferentes, por exemplo, tem provas que veio a praia de Botafogo. Muitos alunos nem foram na praia de Botafogo, então, são coisas assim. Dentro de um contexto fora da realidade deles, então assim, não tem muito valor assim. Valor, significado. Claro que as provas são feitas pela equipe, dentro de um projeto, tem um outro peso, um outro valor. Eu vejo mais tranquilidade deles em fazê-las.

14) Como se posiciona a coordenação e direção da escola com relação às avaliações externas?

Que a gente, que a turma tem que fazer bem feito, ter compromisso, cumprir e ter bons resultados.

15) Considera justo o posicionamento da Escola nos “rankings”? Por quê?

Não, não acho justo. Até porque, nossa prática não pode ser avaliada por uma prova externa, tem que ser avaliada por uma prova interna, dentro da realidade da gente.

16) Os resultados das avaliações externas refletem a realidade da sua sala de aula?

Não. Normalmente vem no ano seguinte, no caso, as provas que são nacionais, e questão do município. E as provas bimestrais, que é da rede, eles fazem, são lançadas em um computador, não há um retorno para eles. Até porque, a avaliação é feita em um conceito global, então não é levada em consideração, muitas vezes.

17) Existem formas de negar as avaliações externas?

Olha, hoje, aqui na nossa escola, não. Acho que todos os professores são obrigados a fazê-las.

18) Você prepara seus alunos para fazerem as avaliações externas e serem bem sucedidos?

Sim, a gente faz simulados aqui na escola, então a gente acaba preparando questões anteriores para poder eles entenderem, cartões resposta para eles se posicionarem diante das avaliações.

(PESQUISADORA): Esses simulados já vem prontos ou é a equipe que prepara? De que modo?

A equipe prepara, daqui da escola. A gente vai pegando questões de provas anteriores, dos outros anos e monta simulados, com 10 questões cada um, quando a prova é de português e matemática, e monta também o cartão resposta.

(PESQUISADORA): Vocês são orientados a preparar esses simulados, ou é por vontade de vocês mesmos?

É, orientados pela coordenação. Pela coordenação e também a equipe sentiu necessidade para evitar um insucesso.

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESRUTURADAS, REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES, NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA.

NOME (FICTÍCIO): Clarice

IDADE: 44 anos

FORMAÇÃO: Superior completo (Licenciatura em Letras)

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: 23 anos

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL: 1 ano. Já trabalhou três anos na escola pesquisada, mas já faz muito tempo.

- 1) Você trabalhou na proposta de ciclos, na organização de ensino do município do Rio de Janeiro? Quanto tempo?

Na verdade eu trabalhei no início dessa implantação, que eu acho que foi em 94, se eu não me engano. Alguma coisa assim. Foi na década de 90 quando começou a implantação. Eu trabalhava em um CIEP que foi implantado o que era chamado de 'Ciclo único', alguma coisa nesse sentido. E aí agora, nesse momento, que a escola está organizada dessa maneira.

- 2) Na sua avaliação, o 1º, 2º e 3º anos, atualmente, se organizam em ciclos? Por quê?

Bom, eles estão organizados né? 1º, 2º e 3º ano, eles formam um ciclo, então seria. Foi a proposta que começou só em 90, que eles organizaram, seria para colocar o 1º ciclo e o 2º ciclo, mas o 2º ciclo nunca vi acontecer, então assim, é apenas um ciclo, não ciclos.

- 3) Percebe diferenças entre a organização do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano? Quais são?

Tem diferenças sim, e a principal é que existe uma ida automaticamente, uma aprovação automática do 1º até o 3º, já o 4º e o 5º a criança pode ser retida, mantida na série que ela está, caso não tenha atingido os objetivos do ano.

- 4) Que conhecimentos escolares são privilegiados no planejamento para sua turma? É embasado em algum documento/proposta/material?

Eu privilegio principalmente os conteúdos elencados para o ano que eu to trabalhando, daquela turma, o ano de escolaridade daquela turma. Mas eu, particularmente, sempre busco trabalhar os conteúdos de matemática e de língua portuguesa, mesmo que seja em um texto que enfoque um assunto de história ou de geografia, ou de conhecimentos gerais, mas sempre dentro de matemática e português.

(PESQUISADORA): Mas de onde você retira a proposta desses conhecimentos? É de algum documento? É baseado em livros didáticos? É baseado em quê?

Bom, eu me baseio primeiro no que a secretaria manda, que são os parâmetros por bimestre, e que são aquela listagem de parâmetros e objetivos a serem alcançados por bimestre. Seriam os descritores. Agora, eu também, não tem como, eu pego a apostila que a gente recebe e, dentro daquela apostila que deveria ser trabalhada dentro desses descritores e que, as vezes ela não condiz com o documento, eu também seleciono os conteúdos. E além disso, eu seleciono também dentro do conteúdo do ano para aquela turma.

5) Qual é a importância da avaliação?

A importância é tanto para escola, quanto para o professor, quanto pro aluno. Para que o processo aconteça, a gente tem que estar avaliando o tempo todo, então, assim, aliar, não só no sentido de você aplicar uma prova, mas avaliação. Eu trabalhei o conteúdo e eu quero ver se aquilo está acontecendo, entendeu? É em uma pergunta em sala, é em um trabalho que apareça, é na mesma hora que eu dê uma produção de texto para ver se está aplicando aquele conteúdo. Para eu poder me reformular também, para saber se o lado me atingiu e eu posso ir adiante e para saber de que forma aquilo foi entendido, ou não.

6) No que você se baseia para realizar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

Praticamente nisso que eu falei. Eu me baseio nos conteúdos trabalhados e também nas experiências que eles me retornam. Se eles estão aprendendo, se eles estão compreendendo, então, principalmente é isso. Para realizar a avaliação eu sempre me baseio no que foi trabalhado anteriormente, não como uma coisa estranha. O que trabalhei nesse bimestre, nesse semestre, nessa quinzena. Não é por períodos, é sempre querendo que eles apliquem tudo que foi trabalhado desde o início do ano, como uma forma cumulativa, sempre aplicando.

7) Há diferenças entre as avaliações internas e as avaliações externas? Quais?

Algumas. Eu acho que as avaliações internas, por ser feita pelo professor, ele tem liberdade de criar e de propor questões similares ao que é proposto no dia a dia da sala de aula. E as avaliações externas... Eu acho que o primordial é que, as

avaliações externas não permitem que o aluno se coloque de uma forma livre. A partir do momento que é uma avaliação objetiva, que ele só tem 4 opções de escolha dentro, você não consegue visualizar o que o aluno poderia escrever, o que que ele poderia dizer sobre aquilo. Ou se for em uma matemática, qual processo que ele usou para chegar até aquilo. Porque as vezes ele errou um resultado, mas isso não quer dizer que ele não saiba.

8) Quais avaliações internas são praticadas? O que é avaliado?

Bom, as avaliações internas, eu utilizo testes e provas formais, com vários tipos de questões. Eu utilizo questões objetivas, questões discursivas, questões em que o aluno pode colocar sua opinião, questões em que o aluno tem que responder de forma objetiva, também. É... Tentando me basear também nos parâmetros, respostas que ele consiga identificar com mais facilidade, níveis de dificuldade. Eu também procuro misturar para poder ter um equilíbrio e, é o que é avaliado. Eu avalio primeiro o meu trabalho, se aquilo tudo que está sendo trabalhado, está sendo aplicado. Não é nem aprendido, é aplicado! Por exemplo, em língua portuguesa eu posso estar trabalhando a utilização da pontuação. Eu quero saber se ele está usando aquela pontuação quando vai produzir um texto, quando ele está lendo um texto, se ele consegue colocar a entonação necessária para aquela pontuação. Então assim, além dessa avaliação formal, quando eu peço para um aluno ler um trecho que a gente faz uma leitura coletiva, e faz aquela roda de leitura, e cada um está lendo um pedaço, eu já estou avaliando isso. E eu estou avaliando se ele consegue discernir sobre alguma informação do texto quando eu faço uma pergunta e eu vejo se está respondendo, se não está. Então, assim, é o dia todo, todo dia e o tempo todo. Tem os instrumentos formais que eu acho importante, que é um momento individual, o aluno está sozinho, tá pensando, tá questionando, tá escrevendo. Tem o momento coletivo em que eles estão sentados e estão trocando com o colega, tem o momento de casa, que eu vejo se eles estão conseguindo fazer em casa sem a ajuda de um professor, de um colega. E tem esse momento do dia a dia da sala de aula mesmo.

9) As avaliações externas influenciam sua prática pedagógica? Em caso positivo, de que modo?

Acabam influenciando sim, porque quando você sabe que um determinado grupo de questões, vamos supor, vão ser selecionadas para estar em uma avaliação externa, também acabo selecionando que o que eu ia trabalhar dentro daquele bimestre, eu tenho que colocar determinados conteúdos e determinados conceitos. Então não tem como não influenciar na prática, porque você acaba também, tentando trabalhar questões que... Já que na minha avaliação eu utilizo as minhas questões do meu dia a dia com eles, numa avaliação formal, por exemplo, na sala de aula, uma avaliação interna, uma prova interna, um teste. Se vem uma coisa de fora formulada de uma outra maneira, com uma outra abordagem, eu também vou trabalhar daquela maneira para que aluno, também, tenha um outro olhar.

(PESQUISADORA): Quais são as avaliações externas praticadas na escola?

As avaliações externas são aquelas que a SME envia, que não deixa de ser externa, que é externa à escola: provas bimestrais e Prova Rio e as que vêm pelo MEC.

10) Você concorda com as avaliações externas? Por quê?

Não concordo. Se fosse a única ferramenta que eu viesse a utilizar como avaliação, assim como muitas escolas que fazem, aí eu não concordo. Que aí eu acho que é você. Você tem tantas ferramentas de avaliação, você fica tanto tempo com o aluno, você leva o ano letivo inteiro para usar só aquilo como avaliação, não vai refletir a realidade por completo. Uma parte da realidade, dentro do município, com aquele monte de escolas, com aquele monte de turmas e essa escola tá em um determinado nível, quer dizer, ela tá alcançando o que a secretaria quer como mínimo. Agora, pro aluno, pra escola, precisa de mais, a gente precisa saber até onde nosso aluno está indo. Não pode só entrar no número, em um dado estatístico.

11) Os diferentes níveis de construção do conhecimento são levados em consideração nas avaliações externas? Em caso positivo, de que modo?

Não vejo. Eu acho que no momento em que, a não ser a produção textual, é uma avaliação externa que de certa forma apresenta um gabarito de correção muito... É... Irreal, muito fora do que ela realmente quer avaliar, então, como professor, se você juntar as produções textuais do 1º, 2º, 3º, 4º bimestre e —você faz, independente das produções feitas nas provas de produção externa, você tem

como avaliar se houve um crescimento no desenvolvimento nessa parte do aluno. Se ele está conseguindo apresentar a utilização da pontuação de uma maneira melhor, se ele está utilizando o texto de uma forma mais coerente, de uma forma mais coesa, se ele está sabendo utilizar a letra maiúscula, por exemplo, se expressar. Mas, só. Só na produção textual que ele consegue se colocar, que eu vejo que tem como levar em consideração, né? Que eles levam em consideração isso? Levam. Agora, na questão objetiva, eu acho que não leva em consideração não o conhecimento, a construção do conhecimento. É aquilo que eu falei. De repente em uma prova de matemática, ele tem todo o conhecimento, mas, se ele errou um número na conta, se distraiu, não enxergou direito, se ele fez na pressa, às vezes ele vai marcar uma resposta errada, mas ele saberia desenvolver, e não tem esse espaço para você dizer que atingiu até aqui, que atingiu parcialmente, teve o raciocínio, mas não acertou no resultado.

12) É importante ser bem sucedido nas avaliações externas? Por quê?

Eu considero importante. Eu considero importante porque, por ser uma avaliação que vem de fora e eu acabo utilizando, eu acabo movendo também o meu planejamento em cima dela, acaba sendo uma forma também de avaliar. Mas ela não pode ser a única.

13) Quais as consequências do sistema de avaliações externas para os alunos?

Para os alunos, eu acho que, consequência... Como é que eu vou explicar isso? Eu acho que é só uma maneira de estar em contato com uma prova que não foi produzida pela escola, pelo professor. Então assim, é uma maneira de experimentar um novo tipo de prova, é uma maneira de estar em contato às vezes com uma prova que parece de concurso, só pela experiência. É como se de repente ele tivesse experimentado assistir um dia de aula em uma outra escola qualquer, fora da rede, para ver como ele é. Mas eu acho que pros alunos não tem. Eu acho que essa prova não existe para os alunos, existe por um outro motivo, né? Então assim, para os alunos, aquele momento eu não vejo importância, vejo consequência. Também não acho que tenha perdas não, e ele esteja perdendo porque está fazendo uma prova daquelas.

(PESQUISADORA): Você acha que essa prova existe para quê?

Eu acho que essa prova é muito mais para ter um parâmetro dentro de uma rede tão grande como a nossa, de tantas escolas localizadas em lugares tão diferentes, propostas e temas diferentes, profissionais diferentes, e é uma forma de você tentar equalizar. Equalizar em um sentido de quero todos os alunos da rede iguais. Não, mas assim... De ter um mínimo que norteie toda a rede. Por exemplo, um aluno do 1º ano daqui, como o aluno de um 1º ano de uma outra CRE, pelo menos, consiga aquilo ali. Como se fosse o mínimo necessário, para que um aluno do primeiro ano de qualquer lugar, de qualquer escola, consiga. E aí, o que professor faz além daquilo não é visto e também não interessa. Eu acho que o que realmente interessa é saber se todos estão, pelo menos, no que eles pretendem estipular como mínimo.

- 14) Como se posiciona a coordenação e direção da escola com relação às avaliações externas?

Eu não vejo posicionamento. Eu não vejo posicionamento nem contra, nem a favor. Eu acho que o que eu vejo acontecer é, cumpra-se. Se você está dentro de uma rede particular, por exemplo, e recebe avaliações que vem da matriz, você é obrigado a aplicar. Você aqui que está dentro de uma rede pública, você tem que acatar as normas da rede pública daquela gestão. Se naquela gestão criou-se um determinado modelo de provas, e eles determinam que em um determinado momento do ano vai ser aplicado, a gente cumpre. Então não vejo posicionamento nem contra, nem a favor da direção da escola. Eu vejo apenas eles cumprindo ordens, cumprindo as normas vindas da secretaria.

- 15) Considera justo o posicionamento da Escola nos “rankings”? Por quê?

Justo, não. Não vejo justiça exatamente por isso. Não vai ser um único instrumento que vai avaliar todo o trabalho. Justiça é um conceito muito complexo para você colocar que é apenas uma avaliação. A vida não é justa. Então, assim, justo não é. Esse ranking não é justo. Mas eu acho que é interessante. É interessante ele existir. É interessante você saber. Mesmo com todas as falhas que possam haver, mesmo com todas as questões que podem não estar acontecendo e que deveriam em determinadas escolas, eu acho interessante, pelo menos para mim, como professora, saber se minha turma acertou quantos por cento daquela prova. Se no

bimestre passado ela acertou, sei lá, 70% e agora acertou 80%. Eu acho que é mais um dado para mim, não me prejudica em nada.

16) Os resultados das avaliações externas refletem a realidade da sua sala de aula?

Não. Refletem uma realidade parcial, uma parte. É aquilo que eu falei. Se eles querem saber apenas. Se o órgão central deseja saber apenas, se essa turma, nessa escola, atingiu o mínimo, reflete. Mas não mostra a realidade dessa escola. Como ele entrou. Como ele está agora. Como ele era. Qual foi o crescimento dele. Isso eu não vejo acontecer. Eu acho que existe uma grande diferença, um grande abismo entre as apostilas que deveriam nortear o conteúdo e as provas aplicadas. Eu gosto do material, uso. Eu sei que tem gente que não usa. Uso, acho interessante, entendeu? Não... Fora a política, tirando isso tudo de lado, tirando as questões administrativas, políticas, financeiras, enfim, é o material que chega. E eu acho o material bom, e eu uso. Agora, no material o aluno tem espaço pra se colocar, no material o aluno tem espaço pra mostrar realmente o que ele pensa, pra mostrar aonde ele entendeu, não entendeu. E na prova não. Então eu acho que essa distância entre um material e outro, o material de sala de aula e o material para aferir isso, há uma grande distância.

17) Existem formas de negar as avaliações externas?

Acredito que exista. Eu nunca neguei. Mas acredito que exista. Claro que existe! A pessoa querer burlar, ela vai burlar. Ela pode maquiagem uma realidade, ela pode pedir pra um aluno não fazer. Ela pode fazer pro aluno. Ela pode dar as questões anteriormente trabalhadas. Mil coisas podem acontecer, sim. Eu, pelo menos, dou conta da minha turma, como acontece dentro da minha turma, mas eu não sei como acontece no restante da rede. Então, forma de negar, há. Mas, eu nunca apliquei, nem pensei sobre isso.

18) Existe alguma consideração que você queira fazer além do que a gente conversou?

Além do material que vem para ser trabalhado bimestralmente ser muito diferente do que é solicitado nas provas, eu acho que, apesar de tudo, eu ainda acho válido. Da mesma forma que o material veio sendo aprimorado ao longo do ano e eu vi isso, vi acontecer. Esse material, eles aceitaram sugestões de professores, eles

abriram um canal de e-mail para receber informações. Eu acho que houve um cuidado maior com a produção desse material e não está se tendo um cuidado especial com a prova. Só isso

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESRUTURADAS, REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES, NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA.

NOME (FICTÍCIO): Ana Clara

IDADE: 47 anos

FORMAÇÃO: Superior completo (Pedagogia)

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: 9 anos

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL: 5 anos e meio

- 1) Você trabalhou na proposta de ciclos, na organização de ensino do município do Rio de Janeiro? Quanto tempo?

Bem, se a proposta de ciclos for o que eu entendo (a 'Casa da Alfabetização'), trabalhei. Por que tem a aprovação automática, né? Na aprovação automática... Eu trabalho 5 anos e meio no município, quase 4 anos dentro da Casa da Alfabetização.

- 2) Na sua avaliação, o 1º, 2º e 3º anos, atualmente, se organizam em ciclos? Por quê?

Acabei de responder. Por causa da aprovação automática, eu acho que é o primeiro ciclo. Vai dentro dessa Casa da Alfabetização, vai o primeiro ciclo.

- 3) Percebe diferenças entre a organização do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano? Quais são?

Sim, o 1º ao 3º dentro do município é voltado mais para a alfabetização daquele aluno e não na aquisição de conteúdos, como o 4º e 5º ano que está mais

preocupado em concurso, em prova Brasil, em colocar a escola em um patamar dentro do IDEB, não é isso?!

- 4) Que conhecimentos escolares são privilegiados no planejamento para sua turma? É embasado em algum documento/proposta/material?

Bem, primeiramente é dentro daquilo que é imposto pra gente, vamos dizer assim. Que é aquele conteúdo fechado da apostila, porque dali é que vão vir as provas externas, as avaliações externas, então, os alunos tem que estar de acordo com aquela proposta fechada que vem de fora. A partir daí a gente vai ramificando na medida do possível e do tempo.

- 5) Qual é a importância da avaliação?

Interna ou externa?

- Da avaliação (resposta da pesquisadora)

Isso é pegadinha kk....

- Pra você, qual a importância da avaliação?

Eu acho que a avaliação é feita no dia a dia. Daquilo e do feedback que a gente tem dos alunos.. No dia a dia. Do que eles respondem, do que eles trazem de conhecimento, do que que eles não sabiam e no dia seguinte trouxeram, que foi adquirido tanto dentro da escola, como a experiência que ele teve junto com aquilo que a escola passou, e não só a avaliação do professor e a avaliação externa.

- 6) No que você se baseia para realizar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

Nesse feedback, principalmente. Mas aí, tem um problema, porque você sendo é... Tem uma palavra que eu quero colocar, mas agora tá fugindo. Não é 'pressionado' nem 'imposto' que eu quero colocar. Quando te passam uma coisa que é obrigatória você fazer (mas não é essa palavra, agora tá fugindo a palavra), você tem que dar conta daquele recado. Então, no que se baseia a avaliação é dentro daquela proposta que a rede espera que o aluno venha aprender dentro daquele estágio, dentro daquele período. Além da minha né?! Mas aí eu vou fazendo na medida do possível.

- 7) Há diferenças entre as avaliações internas e as avaliações externas? Quais?

Muitas vezes as avaliações externas estão fora da realidade daquele aluno que está dentro de sala de aula. O que eu passo como avaliação interna é bem diferente do que vem de fora e eles tem que fazer, que vem assim, já formatada para eles.

8) Quais avaliações internas são praticadas? O que é avaliado?

A produção dos alunos, as conversas, o tal feedback que eu te falei. O trabalho que é feito em sala de aula, e também que é mandado para eles fazerem em casa, e volta. É um conjunto, é muita coisa.

9) As avaliações externas influenciam sua prática pedagógica? Em caso positivo, de que modo?

Influenciam, porque eles são obrigados a fazer essas avaliações, então está dentro dos descritores, a gente tem que cumprir com os descritores e tem que passar para eles o que vai vir de fora e que eles, obrigatoriamente, vão ter que fazer.

(PESQUISADORA): Quais são as avaliações externas praticadas na escola?

Provas bimestrais, Provinha Brasil e ANA.

10) Você concorda com as avaliações externas? Por quê?

Não concordo não, porque muitas vezes foge da realidade, como eu já falei para você.

11) Os diferentes níveis de construção do conhecimento são levados em consideração nas avaliações externas? Em caso positivo, de que modo?

Não.

12) É importante ser bem sucedido nas avaliações externas? Por quê?

Eles querem fazer uma estatística né? Medir o grau de conhecimento dos alunos de cada UE, então, eu acho que é importante mais para quem está de fora, no caso da Secretaria de Educação do que para os próprios alunos.

13) Quais as consequências do sistema de avaliações externas para os alunos?

É pelas avaliações externas o que vai pra rede né? Apesar da gente dar a nota no conselho de classe, eu acho que o aluno fica rotulado a partir daquelas avaliações que ele fez e que, às vezes, não tem nada a ver com a turma.

14) Como se posiciona a coordenação e direção da escola com relação às avaliações externas?

15)

De que modo? (Pergunta a entrevistada)

- Do modo como você vê o posicionamento dela. (Resposta da pesquisadora)
Cobrança sempre né?! Eles cobram porque são cobrados.

16) Considera justo o posicionamento da Escola nos “rankings”? Por quê?

Não, não considero justo não. Porque eu acho que não tem um termômetro que possa medir o conhecimento de cada pessoa. Cada pessoa é única. E não tem um termômetro. Ah, aquela escola ganhou tantos pontos por causa daquela Prova Brasil, da Provinha Rio, sei lá, qualquer prova que eles venham dar no ano, nomear de qualquer forma. Eu acho que cada pessoa é única, você vai adquirindo conhecimento ao longo da vida, ao longo da tua vida escolar. E eu acho que isso daí... Apesar de que, na vida tudo é uma competição. Depois vem ENEM, depois vem concurso e assim vai. Mas, eu acho que não é justo esse ranking, principalmente em uma escola com muitos pequenos.

17) Os resultados das avaliações externas refletem a realidade da sua sala de aula?

De jeito nenhum. De jeito nenhum. O que eu vivo na sala de aula, eles não vão conseguir, jamais, externalizar através de alguma avaliação que venha de fora.

Por que? Qual seria esse diferencial? Você consegue precisar? Por causa do trabalho que é desenvolvido? (Perguntas da pesquisadora)

É o trabalho, a cumplicidade, a confiança. Esse ano eu tive 2° e 5° ano. O meu 5° ano vem comigo desde o 3°. O que eles fazem comigo na sala de aula, eles jamais vão conseguir refletir, externalizar, quando vem uma pessoa de fora.

18) Existem formas de negar as avaliações externas?

Como assim forma de negar? É só questionar. Questionar e tentar mostrar de alguma forma que não é só isso. Mas como, eu não sei, porque a gente não tem ferramenta suficiente... A gente não é ouvido para que isso seja feito.

19) Tem alguma coisa que você queira acrescentar a respeito das questões que lhe foram feitas?

Não.

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESRUTURADAS, REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES, NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA.

NOME (FICTÍCIO): Beatriz

IDADE: 31 anos

FORMAÇÃO: Direito/Pedagogia (incompleto)

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: 8 anos e meio

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL: 8 anos e meio

1) Você trabalhou na proposta de ciclos, na organização de ensino do município do Rio de Janeiro? Quanto tempo?

Trabalhei. Quando eu entrei no município, eu entrei em 2007, então eu fiquei por volta de dois anos trabalhando com sistema de ciclo.

2) Na sua avaliação, o 1º, 2º e 3º anos, atualmente, se organizam em ciclos? Por quê?

Na teoria não. O Nome ciclo não aparece mais nas orientações, mas na prática o sistema é o mesmo.

3) Percebe diferenças entre a organização do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano? Quais são?

Sim, porque do 1º ao 3º a preocupação da prefeitura é com a alfabetização, é a consolidação da alfabetização. 4º e 5º ano já são outras competências a serem desenvolvidas além da alfabetização, então eu percebo essa diferença.

- 4) Que conhecimentos escolares são privilegiados no planejamento para sua turma? É embasado em algum documento/proposta/material?

Geralmente eu uso para o meu planejamento o conhecimento. Como eu trabalho com turmas de 3º ano, eu uso no planejamento conhecimentos focados em alfabetização. Tanto em alfabetização matemática, quanto na Língua Portuguesa. Como base eu uso os documentos oficiais. Eu faço curso do PNAIC, né.. E dentro desse curso a gente tem acesso aos direitos de aprendizagem de cada aluno. E o material que eu uso são os recursos disponíveis: Educopédia, livros didáticos e trabalho a questão do construtivismo, também.

- 5) Qual é a importância da avaliação?

Ela é fundamental. Principalmente nesse período da alfabetização, principalmente, para verificar como está o estágio do aluno, no processo de alfabetização.

- 6) No que você se baseia para realizar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

A avaliação, ela é diária, através da observação, e em determinados períodos eu faço uma avaliação através de exames. Mas o exame não é só o meu parâmetro, eu utilizo outras formas de avaliação. Principalmente a observação, como o aluno se porta em sala de aula, como ele desenvolve a autonomia, atividades etc.

- 7) Há diferenças entre as avaliações internas e as avaliações externas? Quais?

Sim, na avaliação interna, o professor, ele tem maior bagagem para poder avaliar o aluno. A avaliação externa ela vem de um plano que não tem contato com o aluno e não sabe da realidade desse aluno.

- 8) Quais avaliações internas são praticadas? O que é avaliado?

Além da minha avaliação diária de observação, eu faço uns exames. Faço provas, testes, simulados.

- 9) As avaliações externas influenciam sua prática pedagógica? Em caso positivo, de que modo?

Mesmo não gostando, acabam influenciando de certa forma. Porque é uma norma que a gente tem que ter, a gente acaba não se desvinculando, tem que aplicar a

prova, mas eu não utilizo a prova externa como pilar da minha avaliação, ela é só um complemento. O que vale mesmo é a minha avaliação, a minha avaliação de observação, minhas avaliações internas. A externa ela é só um complemento.

(PESQUISADORA): Quais são as avaliações externas praticadas na escola?

As provas aplicadas são a ANA, vinda do Governo Federal, tem as Provas Bimestrais, promovidas pela prefeitura do Rio (da Rede) que são quatro: Matemática, Leitura, Produção de Texto e Avaliação Escrita. Tem também a Prova Rio que é promovida pela Prefeitura do Rio em parceria com a empresa de avaliação e ela tem o propósito de avaliar os alunos do terceiro ano.

10) Você concorda com as avaliações externas? Por quê?

Não, porque não avalia nada.

11) Os diferentes níveis de construção do conhecimento são levados em consideração nas avaliações externas? Em caso positivo, de que modo?

Não, porque ela é feita no campo da hipótese. Ela não trata da realidade do aluno. O aluno que estuda em um bairro 'A' não é o mesmo aluno do bairro 'B', porque têm realidades distintas. Então, a avaliação externa, ela não consegue comportar esse tipo de conhecimento, ela não consegue acompanhar os níveis de conhecimento.

12) É importante ser bem sucedido nas avaliações externas? Por quê?

Não, porque como eu não acredito na avaliação externa, eu acho que o sucesso do aluno não pode estar ligado a essa avaliação externa, tem que estar ligado ao contexto que ele vive. As avaliações que nós, como escola, propomos a ele.

13) Quais as consequências do sistema de avaliações externas para os alunos?

É.. Torna o processo de aprendizado uma coisa mecânica. E aquilo, acaba transformando a educação em uma questão de ranking, de mercantilismo. Ah não, "é o melhor". Na escola não pode ser assim, não existe "o melhor", existem crianças. Todo mundo tem o seu melhor.

14) Como se posiciona a coordenação e direção da escola com relação às avaliações externas?

Se posiciona como papel de diretor: reproduz o que o sistema impõe. A gente discute, questiona, mas acaba sempre, a direção, cumprindo ordens.

15) Considera justo o posicionamento da Escola nos “rankings”? Por quê?

Não, porque não existe isso. Não se pode colocar a escola, a aprendizagem, a educação, como a escola ‘A’ sendo melhor que a escola ‘B’, não. Todo mundo tem o seu nível, todo mundo tem o seu grau de melhor ou pior. Algumas vão bem em matemática mas tem defasagem em Português. Mas isso não quer dizer nada. Isso não pode ser o rótulo de fracasso ou sucesso de uma escola.

16) Os resultados das avaliações externas refletem a realidade da sua sala de aula?

Não. Até porque as avaliações externas, elas trabalham com a ideia, por exemplo, de múltipla escolha. Os alunos não estão acostumados com esse sistema, então, um aluno pode até dominar uma determinada competência em Matemática, faz a prova, mas quando passa para o cartão resposta, não é a resposta que é a realidade dele. Então assim, se aparecer uma nota ruim, é sinal de que aquele aluno é ruim? Não. A avaliação externa não pode ser usada. Ela não reflete essa realidade.

17) Existem formas de negar as avaliações externas?

Existir, existem. Só que aí deveria ser uma postura de grupo. É muito difícil um só peitar. É necessário que todo grupo escolar tenha essa postura de “não, não vou aceitar avaliação externa, só vou avaliar a minha”.

18) Tem alguma coisa que eu não tenha perguntado com relação a sua prática, a avaliação, que você queira deixar registrado? Queira fazer suas considerações?

A minha consideração é a seguinte: Avaliar é importante, sim. É necessário que os governos tenham um posicionamento de como está sendo a educação, mas eu acredito que existem outros mecanismos. As avaliações externas hoje transformaram o município, a rede municipal, no sistema de mercantilismo. Quer dizer, é uma briga entre escolas, que não deveria ter. O que tinha que ter era união, para a gente melhorar a qualidade da escola pública, mas o que tá acontecendo é o contrário.

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESRUTURADAS, REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES, NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA.

NOME (FICTÍCIO): Vera Lúcia

IDADE: 45 anos

FORMAÇÃO: Superior completo (Fonoaudiologia) e Letras (incompleto)

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: 25 anos

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL: 6 anos

1) Você trabalhou na proposta de ciclos, na organização de ensino do município do Rio de Janeiro? Quanto tempo?

Sim, eu já trabalho com essa proposta há seis anos.

2) Na sua avaliação, o 1º, 2º e 3º anos, atualmente, se organizam em ciclos? Por quê?

É... Eu acredito que seja em função de constatar que a aprendizagem não se dá em apenas um momento, então o ciclo, ele vem atender a necessidade de manter a construção do conhecimento por um tempo maior para que o aluno possa se organizar e alcançar a maturidade.

- 3) Percebe diferenças entre a organização do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano? Quais são?

Sim, eu percebo, né...? A começar pela questão da reprovação e da aprovação automática que não acontece de 1º ao 3º ano e que já ocorre no 4º e 5º ano. Então, eu percebo que isso mexe bastante na estrutura na hora de enturmação, na hora do próprio planejamento. Isso tem uma influência bastante significativa.

- 4) Que conhecimentos escolares são privilegiados no planejamento para sua turma? É embasado em algum documento/proposta/material?

Bom, eu privilegio os conhecimentos que os alunos trazem, né? A realidade deles, o que tá no momento. E aí, eu procuro sempre estabelecer um link com aquilo que é proposto no meu planejamento.

É embasado no projeto da escola. No projeto político pedagógico da escola e. O planejamento do curso mesmo, proposto para aquela série.

- 5) Qual é a importância da avaliação?

A avaliação é um instrumento que me permite, redundantemente, avaliar o que eu posso melhorar. O que eu posso resgatar. O que eu posso avançar, de acordo com a necessidade da turma. É claro que nem todos os alunos se adequam a um tipo de avaliação. A gente precisa lançar mão de outras avaliações que atendam as necessidades dos alunos.

- 6) No que você se baseia para realizar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

No que eles conseguiram alcançar dentro do meu planejamento. Aquilo que eu entendi que não houve uma construção ou que não houve um ganho pra turma, é o que vai me fazer reavaliar tanto o trabalho que eu tenho feito, o meu planejamento, quanto é melhorar ou adaptar de forma mais significativa para a turma.

(PESQUISADORA) E de que forma é feito isso? Com instrumentos?

Sim. Portfólio me ajuda bastante. As aulas de reforço. Um momento que eu dedico uma revisão semanal. Através de um jogo também, é um momento que eu venho resgatar isso, principalmente com os alunos que tem mais dificuldade na aprendizagem.

7) Há diferenças entre as avaliações internas e as avaliações externas? Quais?

Sim, Sim. As avaliações externas, a começar pelo próprio material, elas tem um desperdício de material muito grande. A questão de não trazer o enunciado. Eu entendo até que, no meu caso, por ser um primeiro ano, o enunciado, entre aspas, não faria tanta diferença. Mas, pela estética, eu acho que a questão do quadradinho... Existem questões, por exemplo, que a criança tem que marcar a sequência das letras, e ele, muitas das vezes, não consegue entender que ele vai marcar o quadrinho que tenha a sequência daquelas letras, e aí ele acha a letra que a professora pediu para que ele procurasse, e ele sai marcando todas as letras que aparecem naquela questão. Então isso dificulta. A criança até conhece a letra. E a que não conhece, ela vai sair marcando todas, né? Então esse tipo de questão acaba induzindo ao erro do aluno. Além disso, além da própria estética, eu acho que ela é muito superficial, são apenas 10 questões. Eu acho que ela poderia ser mais específica. E aí é que eu entro com a minha avaliação. O que falta na avaliação da rede, a minha tem. Porque eu coloco dentro do meu planejamento, dentro do que eu trabalhei com a minha turma e dentro do que eu acredito que tenha que realmente ser avaliado. E na da rede eu acho que, até talvez por ser da rede, ela seja muito genérica. Que acaba, de certa forma, favorecendo em determinados aspectos o aluno 'I'. Porque se ele é visual, ele vai. Ele muitas das vezes consegue um gabarito bom, mascarando a dificuldade dele. Mas, por um outro lado, ele também induz ao erro, claro, o aluno B ou MB, por causa dessa estrutura da montagem da avaliação externa.

8) Quais avaliações internas são praticadas? O que é avaliado?

Eu não diria que elas influenciam não... Elas me deixam em alerta porque, afinal de contas, o aprendizado dos meus alunos vai ser mensurado com o de outras escolas. Então, eu digo que ela tem uma pequena influência sim, porque o que vem, eu não sei. Então, eu posso estar fazendo um planejamento muito bem, muito adequado pra minha turma. Dentro das minhas avaliações a minha turma pode estar indo bem, mas por conta de não estar "pensando" na avaliação da rede, eu posso acabar, entre aspas, prejudicando o resultado final da minha turma. Quando na verdade a gente sabe que o mais importante não é o resultado final, é o meio. Mas para avaliação da rede, esse resultado é importante.

9) As avaliações externas influenciam sua prática pedagógica? Em caso positivo, de que modo?

Sim, eu preparo. Eu faço avaliações um pouco parecidas nessa estrutura, para que eles já entendam essa proposta, né? Porque a apostila, que é um caderno que serve de apoio, não traz esse tipo de questão como da prova, então você precisa apresentar isso em algum momento para que a criança não estranhe na hora da avaliação. Essa avaliação já tem lá um mito em torno disso. Mas eu preparo meus alunos, eu digo sim que naquele momento eu não vou poder ajudar ninguém, que nenhum amigo vai poder ajudar ninguém e que naquele momento, ele realmente precisa mostrar aquilo que sabe. E ele sabe. Então ele vai precisar escrever, colocar no papel de alguma maneira. É a minha avaliação. E essa avaliação, ela deixa meio que faltando para isso.

(PESQUISADORA): Quais são as avaliações externas praticadas na escola?

São as avaliações elaboradas e enviadas pela Secretaria Municipal de Educação: provas bimestrais, Alfabetiza Rio e Prova Rio.

10) Você concorda com as avaliações externas? Por quê?

Bom, eu acho que tem que ter sim uma forma de saber como vai avaliar o nível de aprendizagem dentro da rede.. Isso é fato. Agora .. Que seja somente essa avaliação, eu acho assim. Que ela não amarra. Ela nivela. É.. Porque a gente não sabe até que ponto professores estão sendo fiéis a aquele resultado. Eu posso muito bem manipular aquele conceito para que a minha turma apareça bem. Não estou criticando quem faça. Mas a gente sabe que isso pode acontecer. Não estou dizendo que acontece também. E eu acho que essas avaliações, elas acabam fazendo competições, né? Entre o que foi o ano passado, o que foi esse ano, o que vai ser o ano que vem entre as escolas. Eu acho assim, que nós professoras poderíamos ser orientadas a mandar um banco de questões de avaliação, né? Em cada bimestre uma determina CRE montar uma avaliação que atenda aos objetivos propostos para aquela série no ano, em função do planejamento que é comum a rede. E eu acho que assim a gente conseguiria chegar a um nivelamento mais justo.

11) Os diferentes níveis de construção do conhecimento são levados em consideração nas avaliações externas? Em caso positivo, de que modo?

Eu acho que sim, porque as vezes eu olho uma avaliação externa e falo: “Caramba, minha turma sabe mais do que isso!”. Eu acho ela um pouco medíocre a nível de... Aliás, medíocre não, desculpa o termo. Eu acho que ela é, às vezes, incoerente porque ou ela está fácil demais, ou ela está acima do esperado. Eu tive agora o exemplo na prova ‘Alfabetiza Rio’ em que as crianças tinham que escrever uma frase. E que nessa frase eram várias palavras com dificuldade. Inclusive palavras que crianças já até alfabetizadas poderiam vir a trocar, por exemplo, eram palavras que tinham ‘b’ com ‘p’ que induziam erro, é... ‘Ensolarado’, era uma palavra que ao meu ver é uma palavra difícil para uma criança que está nesse processo ainda de alfabetização. ‘Quente’, ‘frio’, ‘clima’... São palavras que eu acho sim que devam ser trabalhadas, mas para esse tipo de avaliação, talvez, dentro da mesma questão que elas até estivessem mas que aparecessem em momentos diferentes. Mas dentro da mesma questão.. Eu acho que elas estavam um pouco acima do que podia se esperar dentro desse nível.

12) É importante ser bem sucedido nas avaliações externas? Por quê?

É como eu acabei de falar né? Existe ali um ranking da melhor escola, da escola que se destacou. E embora essa pergunta eu não sei se está envolvendo a ‘Alfabetiza Rio’, eu ‘to’ levando em consideração as duas.. A ‘Alfabetiza Rio’ a gente não aplica, a gente não interfere, vem uma pessoa que não é pedagoga, que não é profissional da área, que não tem o tato na hora de aplicar essa avaliação. A gente não pode interferir, não na questão, mas na forma como aquela questão está sendo trabalhada, ela usa um vocabulário, muitas das vezes, que não está sendo adequado, que pode induzir ao erro.. As crianças ficam inseguras. A avaliação da rede eu posso manipular, se eu quiser. Então, eu acho assim: se elas são importantes.. Não sei se são importantes a ponto de nivelar a escola.

13) Quais as consequências do sistema de avaliações externas para os alunos?

A família, esse ano por exemplo. A família era bem participativa e eles se dedicavam muito a esse momento das avaliações. Mas eu nunca mostrei muita diferença entre a avaliação externa e a minha avaliação. Então, nunca houve. A

gente sempre se preparou para aquele período de avaliações, que é o momento em que a escola toda está em avaliações, que é a avaliação da rede, a gente sempre se preparou.. Mas eu também, por conta das minhas avaliações, preparava-os para essas avaliações então nunca houve um momento de tensão por ser diferenciada a avaliação da turma com a avaliação da rede.

- Mas você acha que tem consequências para eles?

Tem. Tem. A família se envolve mais. A família se prepara. A família pergunta. E eles se dedicam.

14) Como se posiciona a coordenação e direção da escola com relação às avaliações externas?

Olha, a direção se posiciona cobrando os resultados da gente. Não cobrando a nível de qualidade, mas se foi feito, se foi bem, é uma cobrança de preocupação. Se a turma conseguiu atender, como é que foi, se houve alguma dificuldade que tenha gerado algum tipo de dificuldade na turma. É uma cobrança entre aspas, não é uma cobrança negativa. É uma cobrança de parceria. Do que 'a gente pode fazer para isso melhorar?'

15) Considera justo o posicionamento da Escola nos "rankings"? Por quê?

Bom, eu acredito que a escola se dedica muito. Eu participo dos conselhos, eu vejo o empenho dos meus colegas, eu vejo o comprometimento da equipe. Eu acho que a escola podia estar melhor, né? Da mesma forma como eu falei anteriormente, eu não sei se esse resultado é manipulado. Se esse resultado é fiel. Então, a minha escola apresenta resultado fiel, disso eu tenho certeza, não tem manipulação. Mas, eu acho que a minha escola podia estar realmente no ranking, acima.

- Você tem alguma noção do por que ela não está melhor? Você arriscaria dizer?

Não, não arriscaria dizer, não. (risos)

16) Os resultados das avaliações externas refletem a realidade da sua sala de aula?

Não, não refletem. Eu acho que a minha turma rende mais. Quer dizer, para os alunos 'I's acaba ajudando, mas 'pro' aluno MB em alguns pontos dessa avaliação.. É porque matemática ajuda muito, a questão da matemática é mais fácil para os alunos 'I's.. A questão da leitura e da escrita para o 'B' não, o resultado é mais fiel.

Então eu acho que em matemática, assim, mexe um pouquinho, altera sim, não é fiel o resultado não.

17) Existem formas de negar as avaliações externas?

Desconheço. Gostaria de saber.