



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

GISELLE CHRISTINA PENNA VILLA SALOMÃO

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: TENSÕES PRÁTICAS E CONCEITUAIS A PARTIR DAS
PROVAS BIMESTRAIS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

RIO DE JANEIRO (RJ)

2020

GISELLE CHRISTINA PENNA VILLA SALOMÃO

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: TENSÕES PRÁTICAS E CONCEITUAIS A PARTIR DAS
PROVAS BIMESTRAIS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia de Oliveira Fernandes

RIO DE JANEIRO (RJ)

S173 Salomão, Giselle Christina Penna Villa Avaliação
escolar: tensões práticas e conceituais a partir
das provas bimestrais da rede municipal do Rio de
Janeiro / Giselle Christina Penna Villa Salomão. --
Rio de Janeiro, 2020.
77 f.

Orientadora: Claudia de Oliveira Fernandes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2020.

1. avaliação. 2. aprendizagens. 3. desempenho. 4.
provas bimestrais cariocas. 5. qualidade da
educação. I. Fernandes, Claudia de Oliveira,
orient. II. Título.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Giselle Christina Penna Villa Salomão

**“Avaliação escolar: tensões práticas e conceituais a partir das provas
bimestrais da rede municipal do Rio de Janeiro”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 24/03/2020

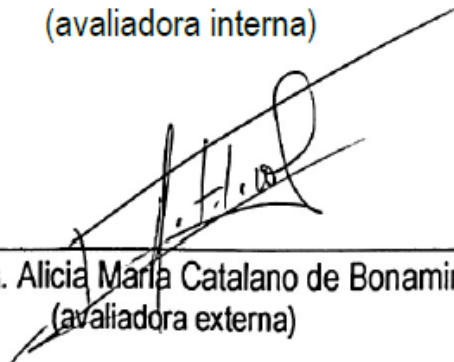


Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes

(orientadora)



Profª. Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira
(avaliadora interna)



Profª. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino
(avaliadora externa)

Dedico este estudo à educação pública brasileira e a todos e todas envolvidas em sua defesa. Com especial carinho, dedico ao Professor Gabriel de Almeida Guimarães Passos (*in memoriam*), amigo comprometido com a educação e apaixonado pelas ciências.

AGRADECIMENTOS

Sou grata, antes de tudo, à minha mãe, Mari, pois esta etapa da minha vida profissional e acadêmica jamais teria sido possível sem sua luta por meus estudos. Seus muitos exemplos de vida e todos os seus esforços foram o alimento da minha trajetória no multiverso da educação.

Agradeço a meu companheiro, Renan, pela amizade e pela compreensão ao longo desta e de muitas outras caminhadas. Sua amorosidade cultivou boas energias em meu espírito e deixou rastros em cada linha deste trabalho.

A meus irmãos, Nelson e Raphael, por serem parte da minha vida para além dos laços de sangue, mantendo nossa família firme e unida e oportunizando incontáveis e necessários momentos de diversão.

A meus amigos e amigas, pois somente a compreensão é capaz de nos manter sãos em meio às atribulações da vida contemporânea.

À Unirio, agradeço a receptividade e o engajamento na luta pela educação pública de qualidade.

Sou imensamente grata à minha orientadora, Professora Claudia Fernandes, pois sua confiança em meu trabalho foi essencial para meu amadurecimento e minha autonomia. Sua generosidade, característica inata a seu ser, é inestimável.

Agradeço às professoras entrevistadas por aceitarem contribuir para um estudo científico em um país que ainda luta pelo reconhecimento e fortalecimento das ciências humanas e sociais. Sua disponibilidade foi fundamental para que este estudo assumisse rumos mais dialógicos e justos.

Agradeço às professoras Alicia Bonamino e Ana Cristina de Oliveira pela leitura cuidadosa de minha pesquisa, encontrando oportunidades de melhoria e incentivando a dúvida, as reflexões e um olhar crítico mais apurado. Sem suas criteriosas contribuições, esta pesquisa não teria sido a mesma.

Eu acho que a escola é, talvez, um espaço potencial para tornar o mundo mais humano, mais vivível para todos. Talvez a função da escola seja essa, de potencializar esse entendimento, essa reflexão.

Ingrid Silva

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo principal investigar em que medida a política educacional de provas bimestrais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) é capaz de avaliar as aprendizagens, e não somente o desempenho dos estudantes da rede, cumprindo seu propósito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida pela prefeitura. A política foi implementada pelo prefeito Eduardo Paes e pela secretária de educação Claudia Costin em 2009. Inicialmente controversa para muitas profissionais da rede municipal de ensino, a política foi reconfigurada mais de uma vez e permanece em vigor. Através de pesquisa exploratória, foi possível verificar que as provas bimestrais cariocas são uma política incomum no país, pois inclui suas notas no boletim escolar e determina que sejam consideradas no conceito global dos estudantes. Uma revisão bibliográfica de artigos, livros, dissertações e teses foi essencial para reflexões cientificamente embasadas sobre os conceitos de *papel social da escola* (Vera Candau e Paulo Freire) e *qualidade da educação* (Luiz Carlos de Freitas e Carlos Luckesi). As linhas teóricas de Domingos Fernandes e Claudia Fernandes, que trabalham com o par *avaliação externa* e *avaliação das/para as aprendizagens*, estiveram no centro das reflexões teóricas acerca das dimensões da avaliação, bem como os estudos longitudinais, que percebem características de ambas as dimensões (*externa* e *de/para as aprendizagens*), com base em Alicia Bonamino e Lúcia Helena de Oliveira. Buscando aprofundar as percepções teoricamente delineadas, seis profissionais de educação da rede foram entrevistadas, sendo duas diretoras, uma coordenadora pedagógica, uma professora e duas servidoras que ocuparam funções dentro da SME-RJ. As entrevistas, gravadas em áudio, partiram de um roteiro pré-estabelecido. Uma análise do discurso baseada no Círculo de Bakhtin reconheceu marcas linguísticas nos discursos das participantes. Escutas, transcrições e leituras foram fundamentais para que os eixos temáticos de análise fossem elencados. Concluiu-se que a política de provas bimestrais consegue, em alguma medida, atingir seu objetivo de reorientar a prática pedagógica, porém não cumpre o objetivo de ampliar a transparência das avaliações, informando famílias e estudantes sobre critérios e indicadores. Ao contrário, torna essas informações confusas. As contribuições para o fazer docente são pouco significativas. Embora a inclusão das notas no conceito global possa culminar em reprovação de acordo com a Resolução N° 1123, de 2011, as entrevistadas declararam não considerá-las quando podem reprovar seus estudantes. Assim, há margem para questionamentos sobre por que as notas das provas bimestrais são as únicas que aparecem separadamente no boletim escolar e por que a resolução em vigor ainda é a de 2011. Os discursos sinalizam que os instrumentos avaliativos das professoras estão mais

próximos dos saberes dos estudantes. Considerando reflexões acerca do papel social da escola e da qualidade da educação, as provas bimestrais não parecem contribuir significativamente para as aprendizagens dos estudantes, sendo a política mais adequada para informar à SME-RJ sobre o desempenho dos estudantes em relação ao currículo mínimo da rede.

Palavras-chave: avaliação. aprendizagens. desempenho. provas bimestrais cariocas. qualidade da educação.

ABSTRACT

This research aimed to investigate at what extent the educational policy of two-month exams (provas bimestrais) of the Rio de Janeiro City Department of Education (SME-RJ) is capable of assessing students' learnings, not only their performance. Assessing students is a tool used by the City Council to achieve its goal of improving the quality of the education offered. The policy was implemented by the mayor Eduardo Paes and the secretary of education Claudia Costin in 2009. Considered controversial at first by a great deal of education professionals, the policy has already suffered some changes. An exploratory research helped us perceive that this type of policy is uncommon in Brazil, given that it includes its results in the students' school reports, taking their grades into consideration when determining the global grades, which leads to promotion or failure. A literature review of articles, books, dissertations and theses were essential to our discussions upon the concepts of *school's social role*, *quality education* and *assessment*. Domingos Fernandes' and Claudia Fernandes' theories were explored to explain the concepts of *external assessment* and *assessment of and for learnings*. *Longitudinal studies* were included in the discussions as a fundamental approach for the concept of *assessment*, since they argue that learnings can be evaluated through both *external assessment* and *assessment of learnings*. Six professionals of education from the City Department were interviewed. It helped deepening the theoretical reflections, especially because it included two principals, one teacher, one pedagogical coordinator, and two professionals who had worked in the City Department of Education. A script was elaborated in advance and the interviews were recorded in audio. A Speech Analysis based on Bakhtin's Circle was the methodology used to analyze the interviews and some linguistic marks were established. Listening, transcription and reading were essential to determine the thematic axis, a total of seven. This research concluded that the policy of two-month exams achieves its goal of reorienting the pedagogical practice though only to some extent. The collaboration to pedagogical practices is of little significance. The policy does not fulfill its aim of informing families and students about the criteria and indicators of assessment. Thus, it leaves room for questions about the reasons why these grades are the only ones

separately exhibited in the students' reports. The current document, which dates back to 2011, demands that the grades are taken into account in the global concept. In spite of that, every interviewed professional declared that they do not consider these grades when they can end up in students' failure. Their discourses also show that their own instruments of evaluation are closer to students' learnings. Considering the *school's social role* and the *quality education*, the policy of two-month exams does not seem to have substantially collaborated for students' learnings. It is more adequate to inform the City Department of Education about students' performance in relation to its common core.

Key-words: assessment; learnings; performance; quality of education; two-month exams.

SIGLAS E ABREVIACÕES

ADE	Avaliação de Desempenho do Estudante
ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
AFA	Avaliação Formativa Alternativa
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	<i>International Association for Evaluation of Educational Achievement</i>
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TPE	Todos pela Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 Introdução.....	13
1.1 Quem se propõe a investigar a educação brasileira	13
1.2 Apresentação da pesquisa	14
2 A concepção de educação que orienta esta pesquisa	25
2.1 Pressupostos epistemológicos	25
2.2 O papel social da escola em um projeto de sociedade	27
2.3 Diferentes concepções da qualidade: termo em disputa	35
2.3.1 Transposição da qualidade do mercado para a educação.....	38
2.3.2 A prática emancipatória não apenas busca qualidade. Depende dela.....	42
3 Reflexões sobre o conceito de <i>avaliação escolar</i>	48
3.1 Breve história da avaliação escolar no Brasil.....	48
3.2 Diferentes dimensões da avaliação escolar	54
3.2.1 Avaliação Externa.....	55
3.2.2 Estudos longitudinais	61
3.2.3 Avaliação das e para as aprendizagens	63
4 Provas Bimestrais da SME-RJ	74
5 Análise do discurso à luz de Bakhtin: o que dizem as profissionais de educação da rede municipal carioca e nossa leitura de suas vozes	84
5.1 Perfil das entrevistadas	84
5.2 Questões teóricas e metodológicas da Análise do Discurso com Bakhtin.....	87
5.3 Marcas Linguísticas e Eixos Temáticos.....	90
5.3.1 Nesse período, ou à época.....	90
5.3.2 Avaliação externa e avaliação de larga escala.....	99
5.3.3 Escola viva, ou o cotidiano, e a prova da prefeitura	101
6 Considerações Finais	135
Referências Bibliográficas	143

1 Introdução

1.1 Quem se propõe a investigar a educação brasileira

Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

Realizar um estudo acadêmico no campo das ciências humanas e sociais é um processo complexo que envolve e está envolvido em muitos e variados fatores. Sua pluralidade oferece vasta riqueza de possibilidades a quem decide seguir essa jornada. Antes de dar início aos escritos que compõem esta dissertação, uma apresentação parece ser uma maneira apropriada de revelar aquilo que se coloca por trás de seu desenvolvimento. Por isso, trazemos um breve memorial de quem defende este trabalho com a intenção de valorizar a construção de um pensamento que é, em sua totalidade e antes de mais nada, humano.

Sou bacharela e licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Embora a formação acadêmica possa servir de explicação sobre quem está aqui, refletindo sobre a educação brasileira, creio que a maior parte dos acontecimentos que me trouxeram a este lugar foram experiências cotidianas que jamais poderão ser detalhadas, sequer lembradas. Dentre aquelas que se mantêm vivas, lembro-me de acreditar, desde muito jovem, que a educação tem um poder transformador, embora não redentor. Ironicamente, não sonhei em ser professora, como acontece com tantas crianças.

Durante o tempo em que estive na graduação, meu desejo foi ser tradutora, intérprete, trabalhar em uma editora talvez. Por algum motivo, não me via professora e, até hoje, não sei precisar o porquê. O que posso afirmar, sem quaisquer dúvidas, é que descobri minha paixão quando a oportunidade apareceu antes na sala de aula do que na tradução, transformando positivamente a minha vida.

Nesta trajetória, tenho-me aproximado cada vez mais do *chão da escola* (CANDAU, 2011), da imprevisibilidade do cotidiano, do reconhecimento de características inerentes aos seres humanos, como a diferença. Quando as pessoas perguntam “o que seria do azul se todos só gostassem do amarelo?”, fica evidente que há, com efeito, um entendimento social e cultural de que as diferenças são fundamentais. Por que, então, ainda vemos a educação escolar ser, constantemente, reduzida a práticas homogeneizantes? Que mecanismos são cotidianamente

acionados para homogeneizar as crianças e adolescentes na escola? Que sensações causam? Os jovens brasileiros sentem que a avaliação é imprescindível para suas aprendizagens?

Questionamentos como esses direcionaram minha atenção para o campo da avaliação, o qual decidi pesquisar no mestrado. De maneira mais específica, interessa-me compreender como uma política educacional carioca assume sua responsabilidade sobre essas questões e se suas estratégias de avaliação estão contribuindo para as aprendizagens de modo a alimentar o papel social da escola dentro de um projeto de sociedade mais justo, igualitário, dialógico e emancipador.

1.2 Apresentação da pesquisa

Esta pesquisa propõe-se a investigar em que medida as provas bimestrais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) são capazes de avaliar as aprendizagens, e não somente o desempenho, dos estudantes da rede, cumprindo o objetivo de contribuir para suas aprendizagens e para a melhoria da qualidade da educação oferecida pela prefeitura.

A história das provas bimestrais teve início em 2009, quando Eduardo Paes tomou posse do cargo de prefeito e convidou a administradora e economista Claudia Costin para o cargo de secretária municipal de educação. Com experiência em gestão pública no Brasil, Costin assumiu a SME-RJ, trazendo consigo um robusto plano de reforma educacional conhecido como “Salto de Qualidade na Educação Carioca” (RIO DE JANEIRO/SME, 2009a, p. 15).

Os sentidos atribuídos ao conceito de *política educacional* ao longo desta pesquisa são: 1) “conjunto de ações mais ou menos coerentes que se deseja implementar para atingir uma finalidade”; 2) “‘medida’, que se expressa como decisões de curto prazo tomadas para corrigir ou promover a implementação da política educativa” (CASASSUS, 2013, p. 21). As duas definições ajudam-nos a compreender a política implementada pela gestão Paes-Costin, posto que, posteriormente, as provas adquiriram características que condizem mais com uma política propriamente do que com uma medida dentro de uma política educacional.

Isso porque as provas bimestrais são parte integrante de regulamentações e decretos de avaliação que independem da reforma implementada por Paes e Costin. A avaliação escolar proposta para o município permanece vigente mesmo diante de novas gestões da prefeitura, possuindo formato, justificativas e objetivos próprios.

Projeto integrado de intervenção, o Salto propôs mudanças para as escolas públicas em diversas frentes, o que incluiu um sistema de realfabetização, a ampliação do turno único de sete horas com foco em português, matemática e ciências e a contratação de mais profissionais

de educação (RIO DE JANEIRO/SME, 2015?). Seu objetivo era “acabar com a aprovação automática¹ e melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO/SME, 2009a, p. 15).

Essa reforma educacional carioca ainda implementou 1) os descritores: habilidades e competências que compõem o currículo mínimo do município, avaliadas por provas bimestrais; 2) os cadernos de apoio pedagógico: materiais didáticos produzidos e distribuídos pela SME-RJ que orientam os estudos para as provas bimestrais; e 3) as provas bimestrais, elaboradas e distribuídas pela SME-RJ e implementadas pela Resolução SME N.º 1010, de 04 de março de 2009. Apresentadas como estratégia do Salto, as provas foram concebidas para garantir que a Secretaria alcançasse seus objetivos, o que incluía atingir a meta projetada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)², a ampliação da alfabetização e a redução da taxa de analfabetismo funcional (RIO DE JANEIRO/SME, 2009a, p. 16-20; 2015?, p. 2).

A princípio, pareceu-nos que a aplicação bimestral de provas em larga escala para todo o ensino fundamental da rede foi considerada uma forma contundente de garantir melhores resultados nos exames nacionais (Prova e Provinha Brasil/Saeb), os quais determinam se uma rede oferece ou não uma educação de qualidade à sua população. Completados dez anos de provas bimestrais, o compromisso com seus resultados permanece renovado, o que nos leva a defender a relevância da pesquisa sobre avaliações de larga escala, tema que não se esgota, porque objeto constante de políticas educacionais em diferentes esferas de governo.

De acordo com Juan Casassus (2013), “progressivamente, [a avaliação estandardizada] tem sido utilizada para a tomada de decisões na política educacional, o que tornou o campo relevante e crucial. Entretanto, esse é também um campo complexo e opaco, o que o torna uma área problemática”³ (p. 21). O autor argumenta que a centralidade da avaliação estandardizada nas políticas educacionais atinge a América Latina amplamente há duas décadas (p. 22).

¹ “Aprovação automática” não corresponde à “organização escolar em ciclos”, adotada no governo anterior. Fonte: FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. *Revista Educação Especial*, Santa Maria (RS), v.31, n.63, p. 893-906, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

² O Ideb foi criado em 2007 pelo Inep “para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. Trata-se de um “indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação”, calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação), obtida pelo Censo Escolar, e das médias de desempenho no Saeb. As metas são diferentes para cada escola e rede de ensino, mas todas devem alcançar seis pontos até 2022, média do sistema educacional de países desenvolvidos. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 03 set. 2019.

³ As traduções utilizadas nesta dissertação, tanto do inglês quanto do espanhol, são de autoria própria, pois as fontes foram consultadas em suas versões originais.

A SME-RJ considera que suas provas bimestrais conseguem avaliar as aprendizagens dos estudantes do ensino fundamental da rede a partir de seu currículo mínimo, o que se pode constatar pelo uso do termo “aprendizagens” em seus documentos e pelo fato de incluir seus resultados no cálculo do conceito global, registrado no boletim escolar.

O principal objetivo desta pesquisa é compreender em que medida as provas bimestrais podem ser consideradas um instrumento de avaliação das aprendizagens, conforme propõe a Secretaria. A questão da pesquisa pode ser lida da seguinte forma: as provas bimestrais da SME-RJ são capazes de avaliar as aprendizagens dos estudantes nas escolas?

Um levantamento das pesquisas publicadas na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos últimos seis anos demonstrou que as provas bimestrais constituem um tema pouco explorado academicamente. Verificando sua biblioteca e as publicações dos Grupos de Trabalho (GT) 04 : Didática, 12 : Currículo e 13 : Ensino Fundamental, buscamos produções, encomendadas ou não, pôsteres e minicursos das 36ª e 37ª Reuniões Nacionais, ocorridas em 2013 e 2015 respectivamente, visto que ainda não constavam publicações da 38ª Reunião, de 2017. A partir dos títulos e resumos disponíveis, não identificamos publicações sobre essa política da SME-RJ.

Revisamos o banco de dissertações da PUC- RIO, da UFRJ, da UFRRJ e da Unirio, que, igualmente, resultaram em baixa produção. Esta etapa compunha, inicialmente, a revisão bibliográfica da pesquisa, pois essas são universidades grandes que poderiam ter se interessado em pesquisar a política carioca. A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com as categorias “avaliação” e “Rio de Janeiro”, atreladas a um período de defesa que variou de 2009 a 2019, tempo de existência das provas bimestrais. Em “busca avançada”, aplicamos o filtro “resumo em português” e solicitamos correspondência a todos os termos, o que nos levou a três mil, trezentos e quarenta e cinco resultados, os quais submetemos a novos filtros: a universidade e o tipo de documento (dissertação).

A PUC-RIO levou-nos a setenta e sete resultados. Aplicando filtros sobre os Programas de Pós-Graduação, optamos pelos cursos de educação e áreas afins (licenciaturas). Educação, Matemática, Química, Ciências Sociais e Geografia totalizaram dez resultados, dos quais nenhum tratava diretamente das provas bimestrais. A UFRRJ apresentou quatorze resultados. Os cursos filtrados foram Educação em Ciências e Matemática; Ciências Sociais; e Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Totalizando três resultados, nenhum está relacionado à política carioca.

A UFRJ não está cadastrada na Biblioteca. Recorremos à sua própria base de dados, o Pantheon UFRJ. À chave de busca “avaliação Rio de Janeiro”, aplicamos o filtro “Teses e

Dissertações” com o título contendo o termo “avaliação” e o assunto contendo “Rio de Janeiro”. Localizamos vinte e nove trabalhos, dos quais vinte e três são dissertações defendidas entre 2000 e 2018. Nenhuma está relacionada com nossa pesquisa. Realizamos outra tentativa, na expectativa de localizarmos algum material: aplicamos filtro de busca no campo das ciências humanas em educação, mas encontramos apenas quatro dissertações cadastradas, nenhuma ligada às provas bimestrais. Recorremos, por fim, à Base Minerva. Tendo por palavras-chaves “avaliação” e “Rio de Janeiro” no campo “Resumo”, aplicamos o filtro “Tese Mestrado UFRJ” no período de 2009 a 2019. Foram encontrados duzentos e treze documentos e apenas um deles trata das provas bimestrais do município do Rio de Janeiro.

Revisando o banco de teses e dissertações da Unirio pela biblioteca SophiA, localizamos seis publicações. Destas, duas estão diretamente relacionadas à política de avaliação/exames da SME-RJ, o que nos levou à conclusão de que a produção sobre o tema é muito baixa. Assim, não conseguimos aproveitar os resultados desse levantamento de maneira satisfatória em nossa investigação. Carecemos de estudos sobre essa política de provas e seus efeitos na rede carioca de escolas ao longo de uma década.

Tendo por base Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos e Edgar Morin, autores que traçam caminhos para o rompimento com um paradigma positivista de conhecimento e ciência, desenhamos caminhos metodológicos que correspondem a um entendimento mais dialógico de pesquisa acadêmica, com abordagem qualitativa. O conhecimento pós-moderno é relativamente imetódico, pois trata das “condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (SANTOS, 2004, p. 77).

Para Danilo Streck (2007), reconhecer que não há receitas seguras para enfrentarmos o desafio de pesquisar sob novas epistemologias é algo positivo (p. 115) e, se não estamos lidando com fórmulas prontas, é imprescindível refletir sobre as decisões tomadas em nossa jornada científica. É preciso atentar para a metodologização, que pode nos desviar das questões mais importantes do ponto de vista humano e social, e a intransigência, que nos acomoda em nossas próprias crenças (STRECK, 2007, p. 116-117).

Considerando a pluralidade metodológica de que nos fala Santos (2004), em que “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada” (p. 77), concluímos que a realização de entrevistas com profissionais de educação envolvidas com as provas bimestrais contribui para um melhor entendimento do problema, indo além das reflexões levantadas com a revisão bibliográfica.

Paulo Bezerra (2019) explica que o conceito de *enunciado* na perspectiva do Círculo de Bakhtin vai muito além de um “mero ato de produção de fala ou discurso”, pois “é *o elo* (NB: *o elo*, não *um elo*) essencial da cadeia de comunicação” (p. 153),

dotado de uma tridimensionalidade comunicativa histórica e cultural que reúne passado (o antecedente), presente (o *continuum*) e futuro (o consequente) do processo de comunicação como um fenômeno da cultura *perene* em sua substancialidade e aberto como forma de existência e comunicação entre os homens no devir histórico e na unidade aberta de cultura e história (BEZERRA, 2019, p. 153).

Compreendemos que a entrevista é um recurso metodológico que nos coloca em contato direto com o enunciado do outro, um enunciado marcado por diferentes vozes, construído não agora, mas ao longo da trajetória dessas profissionais e em constante transformação.

Definimos, então, os objetivos de trabalho e seus respectivos procedimentos, os quais serão detalhados mais adiante:

- 1) explorar teorias que definem e caracterizam as diferentes dimensões da avaliação e dissertações sobre a reforma educacional da SME-RJ através de revisão bibliográfica;
- 2) verificar se outras secretarias municipais de educação brasileiras adotam uma política de provas bimestrais com resultados considerados no conceito/nota final dos estudantes no boletim escolar, podendo culminar em aprovação ou reprovação, através de pesquisa exploratória;
- 3) identificar as características que compõem a política de provas bimestrais através de análise documental das leis, regulamentações, portarias, decretos e circulares que respaldam sua realização e de análise do discurso das entrevistas;
- 4) verificar como profissionais de educação que já ocuparam funções na SME-RJ avaliam a política educacional uma década após sua implementação e como seus resultados foram aproveitados para melhorar a qualidade da educação pública carioca por meio de entrevistas semiestruturadas com análise do discurso;
- 5) compreender como professoras, coordenadoras e diretoras praticam e percebem essa política por meio de entrevistas semiestruturadas com análise do discurso.

Iniciamos os procedimentos de pesquisa buscando uma revisão bibliográfica que nos oferecesse um consistente aporte teórico sobre as dimensões da avaliação, o que pode ser verificado no Capítulo 5. Domingos Fernandes (2009) e Claudia Fernandes (2007, 2009, 2010, 2012b, 2014a), especialistas em avaliação, colocaram-nos diante das categorias *avaliação institucional*, *avaliação externa*, *avaliação interna* e *avaliação das e para as aprendizagens*.

Alicia Bonamino e Lúcia Oliveira (2013) contribuem com *estudos longitudinais*, atrelados à avaliação externa em larga escala.

Para refinar nossa leitura sobre esses conceitos, exploramos as noções de *papel social da escola*, com Claudia Fernandes (2009), Paulo Freire (2015) e Vera Candau (1999, 2002, 2008, 2014), no Capítulo 2, e *qualidade da educação*, com Candau (2007), C. Fernandes (2010, 2011, 2012a, 2014b, 2015), Freire (2015, 2016), Luiz Carlos de Freitas (2005) e contribuições de Carlos Luckesi (2014), no Capítulo 3. Realizamos, ainda, um breve levantamento histórico da avaliação escolar no Brasil, em especial, das avaliações externas, com base em D. Fernandes (2009), Maria Helena de Souza Patto (2015) e Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa (2012), no Capítulo 4.

A etapa seguinte foi uma pesquisa exploratória a partir da qual buscamos uma política brasileira que se assemelhasse à carioca. Sendo o Ideb uma política educacional nacional que leva estados e municípios a adotarem estratégias de gestão voltadas para o atingimento de suas metas, é possível que medidas como as provas bimestrais do Rio de Janeiro tenham emergido em outros municípios nos últimos anos.

Interessa-nos encontrar uma política de avaliação de rede que também registra seus resultados nos boletins dos estudantes, considerando-os na determinação de notas e conceitos, que culminam em aprovação ou reprovação ao final do ano letivo. A seleção das cidades a serem investigadas assim se justifica:

CRITÉRIO		MOTIVO
1	Capitais de cada estado	Maior facilidade de acesso à informação.
2	Meta projetada do Ideb 2017 atingida em todo o ensino fundamental	A SME-RJ criou as provas bimestrais dentro de uma reforma que pretendia alavancar os resultados do município no Ideb, o que desperta nosso interesse em averiguar se o alto Ideb de outros municípios pode ser reflexo de políticas nesse formato (RIO DE JANEIRO/SME, 2009a; 2015?).
3	Elevado e equilibrado número de escolas em ambos os segmentos	A rede escolar municipal do Rio de Janeiro concentra um imenso contingente populacional e as provas bimestrais atuam sobre ambos os segmentos. A adoção de procedimentos padronizados facilita o controle de grandes grupos por parte dos governos.

Tabela 1 – Critérios de seleção das cidades investigadas

A fim de identificarmos o resultado observado pelo ensino fundamental de cada capital no Ideb 2017, consultamos a página oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para verificarmos o quantitativo de escolas, acessamos a página IBGE Cidades e utilizamos uma ferramenta de comparação Censo Escolar, disponível no próprio portal.

Região	Capital	N.º de escolas Anos iniciais (2018)	N.º de escolas Anos finais (2018)	IDEB 2017 Anos iniciais Projetado/Observado		IDEB 2017 Anos finais Projetado/Observado	
Norte	Rio Branco (AC)	32	0	5,8	6,5	4,3	0,0*
	Porto Velho (RO)	113	10	5,2	5,1	4,8	3,9
	Boa Vista (RR)	67	0	5,6	5,8	5,6	0,0*
	Macapá (AP)	60	1	5,1	4,6	4,6	5,0
	Manaus (AM)	328	130	5,2	5,8	4,1	4,7
	Palmas (TO)	45	29	5,5	6,6	5,0	5,8
Nordeste	Belém (PA)	74	35	4,7	5,1	4,6	4,3
	Maceió (AL)	89	18	4,8	5,0	3,9	3,8
	Salvador (BA)	311	57	4,5	5,3	4,0	3,9
	Aracaju (SE)	43	20	4,6	4,6	4,3	3,7
	São Luís (MA)	110	87	5,2	4,6	4,3	3,8
	João Pessoa (PB)	87	70	4,6	4,9	4,0	4,0
	Natal (RN)	60	32	4,9	4,8	4,5	3,5
	Fortaleza (CE)	226	135	4,9	6,0	4,2	4,9
	Recife (PE)	209	36	4,9	5,0	4,3	4,1
Sudeste	Teresina (PI)	146	62	5,8	6,8	5,4	6,0
	Vitória (ES)	52	46	5,7	5,6	4,9	4,4
	Belo Horizonte (BH)	170	137	6,1	6,3	5,1	4,9
	São Paulo (SP)	561	551	5,7	6,0	5,6	4,2
	Rio de Janeiro (RJ)	771	673	5,9	5,7	5,2	4,7
Sul	Curitiba (PR)	184	11	6,2	6,4	5,6	5,2
	Florianópolis (SC)	36	25	5,8	6,2	5,5	5,0
	Porto Alegre (RS)	54	53	5,3	0,0**	4,7	0,0**
Centro-Oeste	Brasília (DF) ⁴	0	0	-	-	-	-
	Goiânia (GO)	167	154	5,5	5,8	4,4	4,7
	Cuiabá (MT)	83	49	5,3	5,7	4,7	4,6
	Campo Grande (MS)	94	85	5,8	5,7	5,2	5,0

Tabela 2 – Capitais verificadas a partir do Ideb 2017. Fonte: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades, 2018c. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

* Não participou ou não atendeu aos requisitos.

** Número de participantes no Saeb insuficiente para que os resultados fossem divulgados.

Na região norte, selecionamos Manaus (AM). Embora Palmas (TO) tenha atingido um resultado significativo no Ideb, a quantidade de escolas que abriga é quase seis vezes menor do que Manaus, município que alcançou as metas projetadas para os dois segmentos do ensino fundamental. Na região nordeste, escolhemos Fortaleza (CE), pois, além de ter atingido altos resultados, constitui-se como a maior rede municipal de sua região. Na região centro-oeste, elegemos Goiânia (GO), posto que superou as duas metas projetadas e possui a maior rede municipal de escolas de ensino fundamental de sua região. A capital escolhida na região Sul foi Florianópolis (SC), cujo número de escolas é consideravelmente mais equilibrado.

Por fim, decidimos investigar todas as capitais da região sudeste: São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG) e Vitória (ES). As primeiras atingiram apenas a meta projetada para o primeiro segmento, enquanto Vitória não atingiu nenhuma meta. São Paulo possui a segunda maior rede municipal de escolas da região, perdendo apenas para o Rio de Janeiro, que é responsável pela

⁴ Brasília não possui prefeitura, pois não é considerado um município. Assim, suas escolas públicas são estaduais (300 de anos iniciais e 201 de anos finais do Ensino Fundamental) e uma escola federal (anos finais). Fonte completa do IBGE Cidades disponível nas referências bibliográficas.

maior rede municipal de toda a América Latina em número de instituições de ensino. Não obstante esta cidade ter atingido e, em alguns anos, superado as projeções do Ideb para os anos iniciais de 2009 a 2015, os anos finais alcançaram as metas apenas em uma das últimas cinco edições, a de 2011.

Confrontando o tamanho das redes escolares municipais com os resultados do Ideb 2017, concordamos que Manaus, Fortaleza, Goiânia, Florianópolis, São Paulo, Belo Horizonte e Vitória são capitais que indicam boas possibilidades de encontrarmos uma política como a carioca, ou seja, que pretende atingir as metas do Ideb, apostando na avaliação em larga escala como forma de administrar uma população escolar de grande porte, e que também registre seus resultados nos boletins escolares.

Para avançarmos em nossa investigação, utilizamos a chave “secretaria municipal de educação + (nome do município)” na ferramenta de busca *Google*. As redes municipais de ensino de Manaus, Fortaleza, Goiânia e Florianópolis usam políticas de avaliação em larga escala: Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), em Manaus; Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), em Fortaleza; Avaliação Diagnóstica (AD), em Goiânia; e Prova Floripa, em Florianópolis.

A ADE, quando de sua criação, em 2015, foi aplicada bimestralmente para o ensino fundamental de 2º a 9º ano e semestralmente no 1º ano (MANAUS, 2015), substituindo a Avaliação do Rendimento Escolar, de 2009 (MANAUS, 2009; 2019a, 2019b). Atualmente, os 1º e 2º anos não fazem mais a ADE. A ADR é dividida em Mensal, para 1º, 2º, 5º e 9º anos, e Periódica, nas fases inicial, intermediária e final de 3º a 5º ano (FORTALEZA, 2018a, 2018b). Não localizamos a data em que essas avaliações começaram a ser realizadas. A Avaliação Diagnóstica de Goiânia, criada em 2005 (GUIMARÃES, 2013, p. 192), é aplicada no ensino fundamental anualmente, mas não encontramos quaisquer decretos, portarias ou resoluções que a regulamentem (GOIÂNIA, 2019). A Prova Floripa, implementada em 2007, é aplicada para estudantes de 1º a 9º ano do ensino fundamental anualmente (UFJF, 2017).

Verificamos decretos e portarias publicados em diário oficial, além de documentos disponibilizados nos sítios oficiais das secretarias municipais de educação e não encontramos indicativos de que as notas desses exames em larga escala sejam incorporadas ao boletim escolar dos estudantes, podendo resultar em aprovação ou reprovação.

Na região sudeste, a SME de Belo Horizonte é adepta do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, participando de avaliações externas e censitárias (BELO HORIZONTE, 2016). O Avalia-BH avaliava “o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental” três vezes ao ano, mas foi extinto em 2016 (RAMOS, 2016). A SME

de Vitória conta com uma Avaliação Diagnóstica a cada três meses para estudantes de 1º a 9º ano do ensino fundamental (COSTA, 2019). Já a SME de São Paulo trouxe-nos inquietação, pois as Portarias N.º 3.611/15 e N.º 3.271/16, que tratam de sua prova bimestral, a Prova Mais Educação, determinam que:

Art. 3º: o resultado dessa avaliação não se sobrepõe ao processo de avaliação interna da Unidade Educacional e *poderá compor a síntese bimestral*, a partir da análise feita pelo professor do conjunto do trabalho desenvolvido com os educandos, bem como a articulação ao seu plano de trabalho e ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade (p. 17, grifo nosso).

O trecho grifado não é explicado no documento, deixando margens para interpretação de quem o lê. Buscamos informações que explicassem do que se trata a “síntese bimestral”, porém não encontramos menção a qualquer inclusão das notas da prova externa no boletim escolar dos estudantes (SIQUEIRA, 2017). Na Portaria N.º 2.639/17, que “orienta a aplicação das Avaliações Externas integrantes do Sistema de Avaliação Escolar dos Alunos da RME [Rede Municipal de Educação]”, a Prova Mais Educação não é mais mencionada e nenhuma prova bimestral é implementada para substituí-la.

A pesquisa exploratória levou-nos à conclusão de que as provas bimestrais da SME-RJ foram concebidas de modo incomum no país. Não devido à frequência com que é realizada, mas por considerar suas notas no conceito global dos estudantes, resultando em aprovação ou reprovação. Essa norma pode potencializar o caráter classificatório, seletivo e excludente de avaliações externas censitárias, padronizando os conhecimentos que circulam nos espaços escolares em graus cada vez mais elevados. Cabe pontuar que, nos documentos aos quais tivemos acesso, as políticas de avaliação são, geralmente, definidas como “avaliação das aprendizagens”, conceito que discutimos no Capítulo 5.

No Capítulo 2, tecemos algumas reflexões sobre o papel social da educação escolar no Brasil. Julgamos essa uma discussão muito relevante dado o caráter teórico de investigação desta pesquisa, a qual não intenciona verificar resultados, efeitos ou impactos, mas levantar questões relacionadas à função e ao formato das provas bimestrais.

No Capítulo 3, exploramos diferentes concepções de qualidade da educação, conceito que não deve ser dissociado de reflexões sobre a avaliação escolar e sobre o qual são tecidas diversas teorias. Neste estudo, teorizamos, principalmente, sobre os conceitos de *qualidade social* (GADOTTI, 2010) e *qualidade negociada* (FREITAS, 2005).

No Capítulo 4, trazemos uma breve história da avaliação escolar no Brasil. Nosso objetivo foi retomar um pouco das experiências vivenciadas nos sistemas de educação pública,

pois as políticas educacionais que hoje vigoram possuem um passado que as trouxe ao atual contexto histórico. Investigando períodos anteriores, entendemos melhor as semelhanças e diferenças entre políticas passadas e presentes para pensarmos e planejarmos o futuro.

No Capítulo 5, refletindo sobre as dimensões da avaliação, formulamos a hipótese de que há um cenário de incoerência entre os estudos acadêmicos sobre avaliação das e para as aprendizagens e as práticas materializadas no espaço escolar através das provas bimestrais. Essa hipótese surgiu das linhas teóricas que apresentamos no início da pesquisa (FERNANDES, D.; FERNANDES, C.), segundo as quais a política da SME-RJ não pode ser interpretada como uma avaliação das e para as aprendizagens. Entretanto, a bibliografia indicada pela banca de qualificação revelou a existência dos estudos longitudinais (BONAMINO, OLIVEIRA, 2013), cujos argumentos defendem que exames em larga escala conseguem avaliar as aprendizagens.

Por isso, em um segundo momento da revisão bibliográfica, incluímos uma discussão sobre estudos longitudinais, ou de trajetória, que nos levou à reformulação da hipótese: diferentes estudos acerca do que é avaliar (para) as aprendizagens circulam nas pesquisas acadêmicas, de modo que não há incoerência entre eles e a materialização da política carioca na escola. Assim, afirmar que as provas bimestrais são capazes de avaliar as aprendizagens é um posicionamento que depende da linha teórica seguida pela pesquisadora ou pesquisador.

Nos Capítulos 6 e 7, relatamos o terceiro e o quarto procedimentos de trabalho, que foram desenvolvidos com o objetivo de analisar essa hipótese. Realizamos uma análise documental das leis, portarias, decretos, regulamentações e circulares que regem as provas bimestrais e entrevistamos duas profissionais que já ocuparam funções dentro da SME-RJ, participando de maneira mais próxima da (re)elaboração da política.

O quinto procedimento, apresentado no Capítulo 7, são as entrevistas com profissionais de educação que estão ou estiveram envolvidas com as provas bimestrais cotidianamente. Optamos pela realização de entrevistas porque acreditamos que ouvir os sujeitos e falar *com* eles, mais do que falar *sobre* eles, significa reconhecer que o conhecimento científico pode ser potencializado pelas experiências e vivências encontradas somente na alteridade. Para oferecer intencionalidade e aproximá-las das questões da pesquisa, tanto as entrevistas com profissionais atuantes na SME-RJ quanto aquelas com profissionais atuando nas escolas estiveram apoiadas em roteiros pré-estabelecidos para cada cargo, os quais podem ser verificados no Capítulo 7.

Os instrumentos de análise de dados foram: 1) análise documental dos registros oficiais que permeiam a política e 2) análise do discurso embasada no Círculo de Bakhtin e em autores especialistas em sua obra (BAKHTIN, 2019; BEZERRA, 2019; BRAIT, 2015; FARACO, 2017; VOLÓCHINOV, 2018), o que nos auxiliou na compreensão dos discursos que sustentam

essa política educacional e de como ela é vista por profissionais da rede. A análise do discurso teve como embasamento teórico “a ênfase bakhtiniana no sentido como elemento essencial da reflexão teórica sobre o discurso” (BEZERRA, 2019, p. 152). As entrevistas foram realizadas individualmente com a intenção de proporcionar, a cada participante, momentos próprios de reflexão, potencializando nossas discussões e encaminhando-nos para o final desta dissertação.

2 A concepção de educação que orienta esta pesquisa

2.1 Pressupostos epistemológicos

Esta pesquisa está fundamentada em uma epistemologia que se debruça sobre a construção de noções plurais de mundo, isto é, de múltiplos olhares. Tomando por ponto de partida o rompimento com o pensamento positivista nas ciências humanas e sociais, ocasionado pela crise paradigmática da segunda metade do século XX, este estudo constitui-se como um espaço em que nos é oferecida a possibilidade de problematizar a existência de uma verdade absoluta que rege as experiências e relações humanas.

Concordamos com Sérgio Luna (2000) que “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade” e que, portanto, “as decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele” (p. 32). Por isso, olhamos para Morin (2000) e Santos (2004) na expectativa de que suas teorias atuem como nossos pressupostos epistemológicos. Interessam-nos esses autores, especialmente, por que tratam da construção dos conhecimentos do mundo na relação com as subjetividades que os atravessam.

Nossa pesquisa apresenta-se não como resultado de um processo que engloba contextos sociais, culturais e históricos diversos, mas como elemento constitutivo dessas tramas, agindo sobre elas ao passo em que delas se alimenta. Nesse sentido, a epistemologia de Morin é nossa guia, pois ocupa-se de investigar a complexidade dos fenômenos que estuda. O autor propõe o pensamento complexo como epistemologia vital para a construção de um paradigma capaz de orientar o pensamento científico contemporâneo, o qual, como sustenta Santos (2004), “não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (p. 60).

Compreender que a vida humana não pode ser reduzida a fórmulas, regras e conceitos universais exige de nós uma atenção especial ao diálogo. Se estamos encerradas em nossas próprias crenças, conformadas com modos unilaterais de enxergar as coisas do mundo, então, limitamos o desenvolvimento de nossas sociedades, impedindo uma frutífera viagem na direção de um lugar melhor para se viver. Com Freire, aprendemos que uma sociedade mais justa e digna para todas e todos exige ainda mais do que reconhecimento e aceitação das diferenças: no diálogo com o outro, é imprescindível que as valorizemos.

A pedagogia crítica, que permeia a obra do autor, oferece-nos base para sustentarmos uma concepção de escola dialógica, crítica, justa, amorosa e emancipatória. O pensamento

freiriano é consistente no que diz respeito à complexidade, pois considera que o conhecimento não pode ser verticalmente distribuído; ao contrário, deve ser coletivamente construído e compartilhado, com homens e mulheres educando-se em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2015, p. 96).

Fundamentar o lugar que a teoria da complexidade ocupa neste estudo pode parecer redundante, desnecessário ou mesmo cansativo para uma comunidade acadêmica que respira ciências humanas e sociais, mas é precisamente porque pensamos, questionamos e refletimos sobre o campo da educação que não devemos nos esquecer de que a experiência escolar brasileira ainda não é capaz de contemplar a construção coletiva do conhecimento. Seja no ensino público ou no privado, o caminho que temos a trilhar é extenso, denso e exigente, mas a beleza do engajamento de tantas professoras nesse continente que é o Brasil nutre e sustenta nossa jornada. Para cada estudante aprendendo que a educação é “bancária”, temos o dever ético de reafirmar nossa perspectiva teórica sobre uma educação que é emancipatória.

Com Morin, Santos e Freire, somos capazes de projetar um olhar sobre o mundo e os seres humanos não como meros objetos à disposição de nossas explicações, mas como sujeitos dotados de vozes singulares e plurais que dialogam com o pensamento das ciências humanas e sociais a partir de sua própria existência. Somente na relação com o outro, o conhecimento pode ser construído e fazer sentido. O reconhecimento da complexidade da vida humana e social, o confronto com a objetividade e universalidade do saber e o respeito e valorização das diferenças tornam o conhecimento produzido pelas ciências humanas e sociais confiável e credível.

A obra de Mikhail Bakhtin, considerada filosófica por grandes pesquisadores e pelo próprio autor, trata, mais diretamente, da linguagem e reflete consistentemente sobre o discurso. Para o autor e seus colaboradores, que compõem o Círculo de Bakhtin, o discurso não pode ser neutro, porque é dialógico, isto é, constrói-se na alteridade, na relação com o outro. Bakhtin confrontava, já no início do século XX, as teorias cartesianas postulantes da existência de uma verdade única e universal, defendendo que a vida humana é demasiadamente complexa e, portanto, impossível de ser enquadrada em teorias inflexíveis que reduzem sua grandiosidade.

Os escritos bakhtinianos defendem que a linguagem só acontece na relação com o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos: um enunciado está sempre à espera de uma atitude responsiva. Nas palavras do autor, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2019, p. 25).

A filosofia da linguagem do Círculo é complexa e diversos estudiosos vêm dedicando-se a ela há décadas. Faraco (2017) argumenta que três aspectos precisam de especial atenção: a questão da unicidade e eventicidade do Ser, o tema da contraposição *eu/outro* e o componente axiológico intrínseco ao existir humano.

O *mundo da vida* é “o mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis, o mundo da unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada” (FARACO, 2017, p. 18). É na leitura do mundo vivo, em constante movimento, que a universalidade do saber é confrontada. É na diferença entre o *mundo da vida* e o *mundo da teoria* que novas epistemologias devem ser forjadas, subsumindo a razão teórica na razão prática (FARACO, 2017, p. 18-19). O reconhecimento de sua unicidade compele o sujeito a realizar-se enquanto ser insubstituível e essa realização “se dá na ação, no ato individual e responsável (não indiferente). Nesse sentido, viver é agir e agir em relação a tudo o que não é *eu*, em relação ao *outro*” (FARACO, 2017, p. 21).

Somos seres dotados de valores e o caráter axiológico das relações que estabelecemos com o outro permeia a constituição de nossa linguagem. Em Bakhtin, a linguagem não é um sistema, mas uma atividade e o enunciado é “um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas” (FARACO, 2017, p. 23-24). A dimensão axiológica não parte, no entanto, do individual. O tom valorativo de nossos enunciados são o tom das “palavras dos outros”, que “assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2019, p. 54). O caráter axiológico é “parte inalienável da significação da palavra viva” (FARACO, 2017, p. 24).

A análise do discurso feita a partir do Círculo de Bakhtin é bastante congruente com os pressupostos epistemológicos da complexidade. Nascido no fim do século XIX, podemos posicionar Mikhail Bakhtin como um dos precursores do movimento que vem rompendo com a universalidade do saber. Sob essas teorias, iniciamos as reflexões que dão vida a este estudo.

2.2 O papel social da escola em um projeto de sociedade

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88) vigente, sancionada em outubro de 1988, determina que a educação deve ser garantida pela corresponsabilidade entre Estado e família, valendo-se da participação da sociedade. Diz a redação que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração

da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Cap. III, Art. 205).

Decreta-se que Estado e família, devem assegurar, dentre outros direitos educacionais, tanto o acesso quanto a permanência de crianças e jovens entre quatro e dezessete anos na escola, cabendo obrigações específicas a cada uma das partes (BRASIL, 1988, Cap. III, Arts. 206 e 208). Considerando que a educação básica obrigatória e gratuita deve ser oferecida pelo Estado e conduzida em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988, Cap. III, Arts. 206 e 208), propomos uma reflexão sobre o papel social que a escola exerce perante a população brasileira.

No prefácio de sua obra *O fim da educação*, Neil Postman (2002) justifica a proposital ambiguidade de um título tão enigmático: a escola precisa de uma finalidade, caso contrário, é melhor que seja extinta, que a ela se ponha um fim. Essa parece ser uma maneira radical de olhar para a questão, mas Postman (2002) explica que “sem um propósito transcendente e honesto, a escola deve chegar a seu termo, e quanto mais cedo acabarmos com ela, melhor. Com tal propósito, a escola se torna a instituição central por meio da qual os jovens podem encontrar razões para continuar sua educação” (p. 8). O autor acusa os debates sobre a educação escolar de priorizarem os meios, preterindo os fins, com excessivo foco sobre o “problema de engenharia” quando deveríamos discutir o “problema metafísico” (POSTMAN, 2002, p. 8-11).

Havendo uma finalidade, é preciso compreender como ela atravessa os meios, isto é, como consegue estar presente nos métodos, mecanismos e programas, como consegue não ser esquecida na teoria, que espaços lhe são garantidos no cotidiano escolar, no fazer de todo dia. Isso significa reconhecer o quanto é importante que a prática esteja conectada a uma concepção de educação, que, pública ou não, deve priorizar ganhos para a população.

A parcela do povo que compõe os corpos estudantis das escolas públicas brasileiras é sabidamente marcada pela baixa renda, o que a coloca em posição de desvantagem, além de econômica, social. Enquanto algumas escolas privadas – as muito caras – estão voltadas para um nicho minúsculo e seletivo, ensinando suas crianças e jovens a serem líderes globais, outros discursos, tanto neoliberais quanto conservadores, vêm sugerindo que a função da escola – pública – é “apenas” ensinar Língua Portuguesa e Matemática⁵, embora não saibamos como qualquer disciplina pode ser tratada com tamanha objetividade.

⁵ Sobre escolas muito caras que formam líderes globais: ÉPOCA NEGÓCIOS. As novas escolas de elite querem formar líderes cosmopolitas e sensíveis — e cobram caro por isso. *Globo.com*, [S.l.], 02 jun. 2018. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com>>. Sobre discurso conservador: CHAGAS, Tiago. “Botei filho na escola para aprender português e matemática”, diz Malafaia, contra ideologia de gênero. *Gospel Mais*, [S.l.], 22 ago. 2017. Disponível em: <<https://noticias.gospelmais.com.br>>. Sobre discurso neoliberal: LINHARES, Carolina. Eleito em Minas, Zema é empresário e recusou dois convites para entrar na política. *Folha de S. Paulo*, Belo Horizonte, MG, 28 out. 2018. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 01 maio, 2019.

Segundo Gadotti (2003), “enquanto não construirmos um novo sentido para a nossa profissão, sentido esse que está ligado à própria função da escola na sociedade aprendente, esse vazio, essa perplexidade, essa crise deverá continuar” (p. 15). Para Postman (2002), “sem uma narrativa, a vida não tem sentido. Sem um sentido, a aprendizagem não tem finalidade. Sem finalidade, as escolas são casas de detenção, não de estudo” (p. 15).

Parece-nos essencial pontuar que definir o compromisso da educação escolar é uma tarefa árdua em um país de proporções continentais como o nosso. Entretanto, concordamos com Postman (2002) que “não há meio mais seguro de pôr fim à escola do que não lhe atribuir um fim” (p. 12). Então, que percursos podemos construir para interligar perspectivas em um cenário multicultural como o brasileiro? Como, na diversidade, não desequilibrar os propósitos determinados pela Constituição de 1988?

Acreditamos que qualquer caminho escolhido precisa endossar respeito e valorização das diferenças; justiça, garantida pela isonomia de oportunidades e direitos; e sustentabilidade ambiental, através de uma educação genuinamente preocupada com a preservação da natureza. A educação escolar precisa estar aberta ao diálogo, sobretudo, com sua comunidade, apreciando diferentes culturas e concepções de mundo e valorizando singularidades.

Como diz um velho ditado, “há vinte e uma maneiras de cantar a música da tribo, e todas são corretas”. O mesmo se dá com a aprendizagem. Não há ninguém que possa dizer se esta ou aquela é a melhor maneira de conhecer coisas, de sentir coisas, de ver coisas, de lembrar coisas, de usar coisas, de ligar coisas, e que nenhuma outra serve. De fato, fazer tal afirmação é banalizar a aprendizagem, reduzi-la a uma habilidade mecânica (POSTMAN, 2002, p. 11).

Querendo evitar uma educação escolar artificial, robótica ou monocular, admitimos que os fins oficializados na CF/88 permitem a configuração de uma escola outra. Encaminhamos reflexões a partir das normas estabelecidas pela Carta Magna, porque refletem conquistas históricas que decidimos celebrar nesta pesquisa. Com isso, não inocentamos o documento de possíveis melhorias, o que configura uma opção legítima e imprescindível para o campo da educação.

O primeiro objetivo mencionado pela CF/88 é o “pleno desenvolvimento da pessoa”, mas como podemos definir “pleno desenvolvimento”? Se concordamos com Claudia Fernandes (2009), segundo quem “não existe a escola, mas existem escolas. Não existe o estudante, mas existem estudantes, existem pessoas” (p. 13), então, é preciso admitir que não existe uma forma única de se determinar o que é desenvolvimento, posto que se trata de um conceito subjetivo. O item III do Artigo 206 ratifica essa visão, pois determina o “pluralismo de idéias e de

concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988), proclamando a convivência de diferentes leituras de mundo no espaço escolar.

Por motivos de ordem prática, optamos por falar da escola, no singular, para ampliar a grandeza do que a instituição representa em nossa sociedade, atribuindo-lhe a noção de uma entidade pública séria de responsabilidade do governo. Reiteramos, porém, a urgência de uma visão microssocial, que considere sua diversidade a todo o momento. Ao atestar que existem escolas e estudantes, não um tipo único de escola e de estudante, C. Fernandes (2009) propõe um olhar para as diferenças. A multiplicidade reside, justamente, no fato de que educandos e educandas não existem descolados de sua dimensão individual.

Seremos eternamente estudantes, porque, enquanto humanos, somos seres incompletos. Paulo Freire (2015) afirma que, “na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão” (p. 102). A completude traduz-se por uma busca interminável. Se, por um lado, consideramos que a plenitude é impossível de se realizar, por outro, entendemos que a busca por ela não é e que a escola pode e deve fazer parte desse impulso.

É preciso olhar para o outro e ajudá-lo a ser agente de sua história, pois “seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (FREIRE, 2015, p. 104). Para Freire (2015), “este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens” (p. 104, grifo do autor).

Nos termos da CF/88, a educação é assegurada como direito subjetivo, garantido a todo ser humano nascido em solo brasileiro ou nele residente. Trata-se de um direito humano, bem como a moradia, a alimentação, a saúde e a vida, e que deve, portanto, ser assegurado pelo Estado e pela família, com participação da sociedade. Freire enaltece a coletividade em sua obra, defendendo que a educação só pode ser libertadora através da valorização dos saberes em comunhão. Candau (2002) lembra-se de nossa dificuldade de lidar com as diferenças, pois a

sociedade está informada por uma visão cultural hegemônica de caráter monocultural. Especialmente a educação está muito marcada por esse caráter monocultural. O “outro” nos ameaça, confronta e nos situamos em relação a ele de modo hierarquizado, como superiores ou inferiores (p. 87).

A autora pondera que “entre os objetivos das escolas, um dos considerados básicos, constitutivos da própria configuração da instituição escolar é a formação para a cidadania. Mas o que quer dizer esta expressão hoje?” (CANDAU, 2008, p. 61). O desenvolvimento do ser

humano para sua atuação na sociedade exige que a escola determine, primeiramente, o que é ser cidadão e cidadã, concepções que variam socio-historicamente. Responsabilidade atribuída à escola, a cidadania compreende um conjunto de valores construídos em determinado período e representa o modo como uma população se coloca perante seu país, o que inclui direitos e responsabilidades, necessários à convivência em sociedade. No entanto, a cidadania não apenas é regida pelas concepções de mundo de um povo, como também impõe sobre ele suas normas.

Assim, é possível estabelecer uma contraposição entre diferentes formas de exercício cidadão. Como diferencia Candau (2014), “a posse de direitos legais pelos indivíduos privados” constitui o lado formal e jurídico, que caracteriza seu aspecto passivo. Já sua efetividade só pode se dar a partir de uma dimensão ativa, “em que os cidadãos e cidadãs se implicam na dinâmica da sociedade” (p. 84). Para a pesquisadora, “ser cidadão/cidadã supõe ser sujeito de direito, o que exige desenvolver a consciência do poder que cada pessoa tem e isso passa pela visão de uma cidadania ativa e participativa como um componente fundamental da construção democrática” (CANDAU, 2014, p. 85).

Candau (2008) problematiza o conceito do termo, explicando que,

em geral, é uma categoria referida à consciência de pertença a um estado-nação. Serviu historicamente, me atrevera a afirmar, para negar e/ou silenciar as diferenças: “Somos todos brasileiros” é uma expressão muitas vezes utilizada para superar conflitos e não reconhecer desigualdades e discriminações (p. 61).

Com a chegada da globalização, o significado de cidadania adquiriu nova roupagem, pois trata-se de “um fenômeno pluridimensional que fragiliza os chamados estado-nação” (CANDAU, 2008, p. 61). Se o cidadão é o “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (ABL, 2008, p. 304), então, a globalização pode ser encarada como um ator que interfere na percepção nacionalista de cidadania e oportuniza a formação de uma identidade cosmopolita. Reinaldo Fleuri (2017) pontua que a própria ideia de Estado-Nação é problemática se considerarmos que sua origem negligencia a história de países que foram colonizados:

a organização dos Estados foi constituída, mesmo após as lutas por independência nas Américas, conforme o modelo de Estado-Nação, que reconhece apenas uma identidade nacional, vinculada à cultura e à língua dos colonizadores, subalternizando os diferentes grupos e povos nativos aos interesses das elites coloniais, de modo a manter o controle e a concentração do poder econômico e político capitalista (p. 288).

Para Candau (2008), “nas sociedades complexas, marcadas por políticas neoliberais e pela centralidade do consumo e do individualismo, a cidadania é muitas vezes orientada à formação de consumidores” (p. 61). Logo, profissionais da educação devem-se perguntar: “que

cidadania queremos ajudar a construir? Como ressignificar este conceito que está relacionado à dimensão política, sociopolítica e coletiva da vida? Como favorecer uma cidadania diferenciada, que procura articular igualdade e diferença?” (CANDAU, 2008, p. 61).

A autora alerta que “hoje é de especial importância promover processos em que se trabalhe a consciência da dignidade de toda pessoa humana” e “promover uma cidadania ativa, crítica e criativa representa um grande desafio. Mas constitui um componente iniludível na formação de multiplicadores de Direitos Humanos” (CANDAU, 2014, p. 85).

Os discursos que se esforçam para esvaziar o sentido dos Direitos Humanos nos colocam o desafio de “promover a reflexão sobre sua gênese, concepções, desenvolvimento histórico e a problemática atual” (CANDAU, 2014, p. 84). É necessário

favorecer processos de “empoderamento” – principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (CANDAU, 2002, p. 91).

Tendo como referência a obra de Freire, entendemos que “favorecer processos de ‘empoderamento’” significa criar oportunidades que viabilizem uma prática de educação libertadora, na qual homens e mulheres têm voz e aprendem a dizer sua palavra. Para o autor,

enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração (FREIRE, 2015, p. 226-227).

O pensamento freiriano endossa a reflexão de Candau sobre a importância de grupos sociais minoritários terem “participação ativa na sociedade civil”, uma vez que “não há lugar para a *conquista* das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão” (FREIRE, 2015, p. 228, grifo do autor). Se as massas populares “se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender à sua vocação de ser sujeito, será pela problematização de sua própria opressão, *que implica sempre uma forma qualquer de ação*, que elas poderão fazê-lo” (FREIRE, 2015, p. 227, grifo do autor). A educação que se pretende libertadora só pode existir se cultivar processos críticos, democráticos, dialógicos e emancipadores, se zelar pela formação para a cidadania ativa e participativa e se valorizar os Direitos Humanos.

Partindo da cidadania para o trabalho, chegamos às teorias econômicas neoliberais, que, conscientes do potencial da escola, têm-se feito presentes na elaboração de políticas públicas

educacionais em diferentes esferas de governo. Segundo Marival Coan (2013), o movimento, que vem crescendo desde a década de 1990, alimenta a educação para o empreendedorismo, estratégia utilizada para justificar as crises capitalistas que culminam em altíssimas taxas de desemprego (p. 2).

A Pedagogia Empreendedora propõe que a escola está atrasada, porque prepara seus estudantes para “um futuro de emprego formal e garantias trabalhistas que estão em extinção”, quando deveria focar no desenvolvimento de um trabalhador com “habilidades e competências para que consiga adquirir conhecimentos que gerem valor” (COAN, 2013, p. 3). Apesar de apresentar-se como alternativa ao atual paradigma, essa pedagogia é conservadora, pois busca resolver os problemas do capital responsabilizando trabalhadoras e trabalhadores por não conseguirem ascender socioeconomicamente, propondo à escola que incentive a adaptação de estudantes à sociedade, contribuindo para o esvaziamento de sua função educativa (p. 11).

C. Fernandes (2009), ao propor uma reflexão profunda sobre o papel social da educação escolar, sinaliza que sua função primeira é “ensinar, incluir, formar, perpetuar valores e conhecimentos, modificar, transformar, construir, criar, ousar” (p. 12). Desse ponto de vista, Postman (2002) é um grande entusiasta: “tenho fé em que a escola resistirá já que ninguém inventou um modo melhor de introduzir os jovens no mundo da aprendizagem; que a escola pública resistirá já que ninguém inventou um modo melhor de criar um público” (p. 189).

Com essa declaração, o autor leva-nos a questionar se “é possível imaginarmos uma sociedade complexa como a nossa sem escolas” (FERNANDES, C., 2009, p. 13). Uma nação tão plural como a brasileira é capaz de resistir à tutela dos países hegemônicos sem ter lugares onde seja possível reconhecer as diferenças e articular as diversas concepções de mundo? Para Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha (2010),

o conhecimento tem uma função social. As reflexões e práticas pedagógicas devem contribuir para entender o contexto em que vivemos e o nosso estar sendo neste mundo (Leitura do Mundo) e criar condições de agir sobre este mundo (Reescrever o Mundo – transformação social) (p. 47).

Sem jamais desconsiderar os inúmeros espaços de construção do conhecimento e de *práxis* da educação, que posições podemos adotar para a estruturação de ambientes escolares mais democráticos e dialógicos? Pensamos que um caminho possível para encorajar a ideia de uma educação libertadora é a construção coletiva do conhecimento. Para Antunes e Padilha (2010), “isso é gerir socialmente o conhecimento: incluir no currículo da escola a vida dos(as) alunos(as)” (p. 38). Nas palavras de Freire (2015),

[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros (p. 104).

Pertinente a um quadro que vem, reiteradamente, criando divergências, competição e individualismo, a escola é um campo onde é viável confluir a troca e incentivar a união. Um dos grandes desafios em se reinventar a escola está na relação igualdade-diferença:

durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia e a ausência no currículo e em outras práticas simbólicas presentes na escola de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do continente, à cultura negra e de outros grupos marginalizados de nossas sociedades. [...] Situam-se esses movimentos [sociais e de caráter identitário] cada vez mais na perspectiva da promoção de uma educação verdadeiramente intelectual, antirracista e antissexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo e não somente orientada a determinadas situações e grupos sociais (CANDAU, 1999, p. 15).

Sob essa perspectiva, entendemos que “a educação deve auxiliar na superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição os seus fundamentos” (COAN, 2013, p. 14), pois,

na colaboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade do problema (FREIRE, 2015, p. 229).

É verdade que o legado deixado por Freire à educação mundial e, especificamente, ao Brasil nos inspira na direção da utopia de um país mais justo e igualitário. Nesse sentido, é precisamente a “irrealizabilidade da justiça social” que nos movimenta:

ao contrário de tornar a luta vã, no entanto, a irrealizabilidade é o que a alimenta e a torna visceral e contínua [...] ela precisa ser constantemente perseguida e é, nessa trajetória de constitui-la, que ela se faz para cada sujeito singular. Como promessa, ela se torna uma ideia reguladora que mata a sua própria possibilidade de existir (MACEDO, 2015, p. 904).

Se, por um lado, acreditamos na incompletude do ser humano e na eterna busca por um mundo justo, por outro, vemos em Freire alguém que ultrapassou as barreiras da teoria e da idealização. Embora pesquisadoras e pesquisadores defendam que a alfabetização conhecida internacionalmente como Método Paulo Freire vai muito além da sala de aula, cremos que,

através de sua ação, o educador provou ser possível fazer da educação um poderoso caminho rumo à materialização do sonho.

Com isso, queremos dizer que consideramos notável o fato de que suas teorias saíram do papel, revolucionando a Educação de Jovens e Adultos em todo o país. Quando refletimos acerca da categoria *práxis*, sempre presente em seus livros, percebemos a coerência com que Freire lutou para que suas denúncias virassem um movimento concreto. Testemunhar seu poder de alcance nos dá impulso na luta por um projeto de sociedade que conte, enérgica e apaixonadamente, com a escola.

2.3 Diferentes concepções da qualidade: termo em disputa

Damos início à discussão tomando por base a seguinte consideração: não há quem diga que a qualidade é dispensável. O manual implícito da pesquisa acadêmica orienta-nos a evitar o uso de termos que expressam exagero, extremismo ou totalidade, sejam eles afirmativos ou negativos. Ainda assim, arriscamos dizer que *ninguém* deseja para si a falta de qualidade.

No Brasil, essa ausência sequer tem entrada no dicionário. Se procuramos antônimos para “qualidade”, encontramos palavras como “defeito”, “problema” e “deficiência”, porém nenhuma expressa o que termos como “inequalidade” ou “desqualidade” seriam capazes de dizer. A ausência de um contrário para “qualidade” formado a partir da própria palavra, como acontece com o par igualdade-desigualdade, pode significar que nunca decidimos criar um termo preciso o bastante para expressar a negação de “qualidade”, talvez porque nunca tenhamos desejado usá-lo.

A construção de uma língua diz muito sobre como seu povo enxerga o mundo. Eric Arthur Blair, escritor indiano-britânico de codinome George Orwell, defendeu esse pensamento brilhantemente em um clássico do século XX, *1984* (1977). No romance distópico, um dos triunfos do Big Brother é o controle sobre a língua e o uso da língua para controlar. Chamada de *newspeak*, (“novilíngua” ou “novafala” nas traduções para o português), a língua do regime totalitário da fictícia Oceania fundamenta-se no reducionismo, impedindo a precisão daquilo que se deseja, realmente, dizer. É o caso da palavra “pior”, que não existe, pois foi substituída por “menos bom”. Havemos de concordar que os vocábulos não têm o mesmo significado.

Jorge Larrosa e Karen Rechia (2018) consideram “qualidade” uma não-palavra, isto é, um termo alheio ao contexto escolar e que, portanto, deveria ser evitado no campo da educação. Trata-se de um vocábulo próprio do mundo empresarial, que foi trazido para dentro da escola.

Uma palavra que poderia substituí-lo é “verdade”, como em “escola de verdade” e “professora de verdade”. Nessas construções, a palavra “verdade” enfatiza, deliberadamente, uma ideia. Essa, porém, é uma reflexão pouco usada, recente. As pesquisas que se ocupam do tema na área da educação comumente usam a palavra “qualidade”, o que nos leva a mantê-la nesta pesquisa.

Reconhecendo que “qualidade” constitui um substantivo imbuído de aspectos positivos em relação àquilo de que se fala, indagamos: quem assume trabalhar, estudar ou mesmo viver em nome de sua ausência? Se qualidade é o que se espera de serviços e produtos, por que não seria o que esperamos de nossos direitos básicos, como transporte, saúde e educação?

Como Gadotti (2010), cremos que “qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas” e que existe um conjunto de fatores essenciais para que isso aconteça, pois “a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade for ruim” (p. 7). Esse é um tema muito complexo, pois “não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo este tema” (GADOTTI, 2010, p. 7-8).

Para compreendermos os significados que a palavra assume legalmente na educação nacional, iniciamos uma análise de documentos oficiais. Segundo Candau (2007), a qualidade da educação “encobre diversos marcos conceituais e políticos de se conceber a educação, dependendo do tipo de sociedade e cidadania que se queira construir” (p. 35).

Quando observamos as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) já sancionadas no Brasil, constatamos que a presença do termo no campo da educação é bastante recente. A LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961, apresenta-o apenas uma vez, quando determina que o Conselho Federal de Educação (CFE) e os conselhos estaduais de educação “envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo” (BRASIL, 1961, Art. 96). Dez anos depois, a LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, não faz uso da palavra nenhuma vez (BRASIL, 1971).

Na CF/88, “qualidade” aparece cinco vezes na Seção I do Capítulo III, chamada “Da Educação”. A “garantia de padrão de qualidade”, um dos princípios segundo os quais o ensino deve ser ministrado no país (BRASIL, 1988, Art. 206, item VII) passa a ser “padrão mínimo de qualidade” com a Emenda Constitucional N.º 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996, Art. 211). O termo “mínimo”, que significa “elementar”, admite que há gradação na qualidade.

A LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, utiliza “qualidade” dez vezes, demonstrando maior inclinação na reivindicação do termo do que os dispositivos anteriores. Em metade dessas vezes, a qualidade vem acompanhada de “padrão/padrões” ou “padrão mínimo” e está sempre associada a um modelo prescrito que depende de avaliações para mensurá-la. Por um lado, ter

essa garantia em lei reflete um processo de lutas e mostra-se como uma conquista. Por outro, as maneiras através das quais essa garantia se dá faz jus a muitos questionamentos.

Luckesi (2014), refletindo sobre como funcionam e o que significam as notas escolares em relação ao conhecimento nas práticas avaliativas, discute o que chama de “contrabando entre qualidade e quantidade”, alertando que, “epistemologicamente, ‘qualidade é qualidade’ e ‘quantidade é quantidade’” (p. 19-20). A explicação está baseada na filosofia ocidental, que, através dos expoentes Platão, Aristóteles e Kant, retrata como são construídas essas categorias nos pensamentos clássico, moderno e contemporâneo.

Nessas leituras, quantidade é aquilo que existe ou se dá na experiência (LUCKESI, 2014, p. 39-51). Já a “qualidade não existe em si e por si, mas sim é ‘atribuída’ a algo” que pode ser descrito, materialmente físico ou não, como um comportamento ou uma emoção. A tudo aquilo que existe podemos conferir um predicado, uma característica, uma qualidade. A quantidade existe sem a qualidade, mas o contrário não é verdade. Logo, “a qualidade existe *in alio* – isto é, ‘em outro’” (LUCKESI, 2014, p. 21-25).

Posto que esse atributo à realidade, chamado “qualidade”, é criado pelo ser humano em sua relação com o mundo e “com tudo o que o cerca, numa determinada circunstância”, é fundamental que seus critérios sejam conscientemente definidos e assumidos. Se a quantidade, expressa em notas, conceitos ou relatos, confunde-se com a noção de qualidade, ela cai no *vazio epistemológico*. Em outras palavras, não há razão epistemológica que sustente o tratamento do conhecimento na forma de notas ou números, posto que avaliar significa atribuir valor a um determinado objeto e é um ato que não existe por si só (LUCKESI, 2014, p. 25-29).

Quando uma estudante recebe sua avaliação de volta com a nota oito e, imediatamente, pensa “passei”, guardando o objeto na mochila sem refletir acerca do que o oito significa sobre o seu processo de ensino-aprendizagem-avaliação, temos uma situação de *contrabando*, pois a qualidade passa a ser encarada como *quantidade de qualidade*, como se tivesse um fim em si mesma (LUCKESI, 2014, p. 26). Ao invés de qualificar o que foi aprendido e o que não foi, a nota torna-se uma representação de “passar de ano” ou “reprovar”.

A quantidade, quando pensada no campo da educação, não faz sentido sozinha, mas exige a construção de um processo avaliativo que oriente o fazer pedagógico e, assim, justifique a intencionalidade da prática docente. É ponderando acerca de nossa prática e repensando nossos planos que seguimos na direção daquilo que, coletivamente, deliberamos ser o melhor.

Se conhecimento não é nota e uma nota não significa conhecimento, que justificativas encontramos para tratar como *qualidade satisfatória* o desempenho de um estudante tendo por base o critério “número de acertos” (LUCKESI, 2014, p. 20)? Ainda que coloquemos pesos

diferentes nas questões de acordo com o nível de dificuldade, frequentemente terminamos por contar quantas questões foram respondidas adequadamente para conferir valor ao conhecimento investigado na avaliação. É o que acontece quando uma questão está dividida da letra “a” até a letra “e”, por exemplo: se acerta mais da metade, conhece bem o assunto; se acerta menos da metade, precisa estudar novamente, dessa vez, mais e melhor. Os pontos determinam, ao final, se houve aprendizagem ou não e se os estudantes passaram ou reprovaram de ano.

Candau (2007) concorda que “todas as autoridades educacionais, os/as professores/as e as famílias defendemos a promoção da qualidade da educação” (p. 35). Contudo, as definições de qualidade e dos sentidos que pode assumir perante as diferentes leituras de mundo e do papel social da escola são distintas. Por isso, a autora opta por focar em duas das vertentes mais fortes no Brasil e em outros países latino-americanos: 1) a mercadológica, que enxerga o processo de ensino-aprendizagem como um produto à disposição das necessidades do mercado, o que inclui formação para o trabalho e consumo; e 2) a conservadora, que busca o retorno a abordagens clássicas, como a percepção do conhecimento e da cultura como construções universais que devem ser aprendidas de forma homogênea por todos (CANDAU, 2007, p.35-36).

Em contraposição às duas noções, Candau (2007) traz uma terceira abordagem, a visão de profissionais da educação, acadêmicos ou não, para quem o processo de *ensinoaprendizagem* constitui uma perspectiva de transformação social para a emancipação (p. 36-37). C. Fernandes (2010) pontua que o “debate em torno da qualidade da educação e sua relação com a avaliação” vem ganhando grande relevância desde a década de 1990 (p. 119) e, no que tange a formulação de políticas educacionais de avaliação escolar, temos vivenciado um duro embate entre as visões mercadológica e emancipadora.

Nos últimos anos, o neoliberalismo ocupou um espaço significativo na construção de políticas de avaliação a nível nacional, apesar das tendências sociais dos governos petistas. Justificamos, assim, as duas próximas seções, que se ocupam de analisar os contextos neoliberal e progressista em que o conceito de qualidade é construído. Cabe sinalizar, porém, que não são essas as únicas abordagens existentes.

2.3.1 Transposição da qualidade do mercado para a educação

A proposta, aqui, é fazer uma provocação, um convite à reflexão sobre algumas visões do mercado sobre a educação. Isso porque, como pondera Candau (1998, p. 36-39), está em voga a instalação de um projeto neoliberal no espaço educacional, o qual

estimula processos de exclusão e compromete direitos sociais, conquistados ao longo de árduas lutas. Privilegia políticas assentadas no mérito individual e reforça a competitividade, o consumo e a lei do mais forte. Coloca no centro o mercado e transforma em mercadoria não somente os produtos materiais, como também as relações humanas e privatiza os serviços públicos, a exemplo da educação e da saúde. Afirmar a importância da educação básica, mas assumir um enfoque eminentemente técnico-científico de seu tratamento, e não privilegiar a valorização do magistério. Hoje, o movimento de reforma educativa e curricular promovido por diferentes organismos internacionais perpassa todo o continente e incorpora, a partir da lógica e dos interesses do projeto neoliberal, o discurso sobre uma escola de qualidade, assim como a preocupação por uma educação para a democracia e os direitos humanos.

O enxugamento estatal continua incidindo sobre a educação no Brasil e abre passagem pelas políticas educacionais. Muitos governos vêm declarando falência à máquina pública e servem-se desse argumento como justificativa para a aproximação da iniciativa privada, como é o caso do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO/SME, 2015, p. 7). O avanço do privado sobre o público traz marcas próprias do universo do mercado, incluindo concepções de qualidade.

Costin defende a educação pública para todos (DUNDER, 2018) ao mesmo tempo em que planeja criar “um *think tank* de política educacional, um grupo estratégico para encorajar governos e empresários a investir no setor. *Algo que transcenda o público e o privado*” (SILVA, 2016, grifo nosso). A ex-secretária celebra muitas parcerias com grupos privados (MARTINS, 2010), como a Fundação Lemann (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018), cujo dono, Jorge Paulo Lemann, figurou como o vigésimo nono homem mais rico do mundo na lista da Forbes de 2018⁶. Em 2014, Costin deixou o cargo na SME-RJ para assumir o posto de diretora global de educação do Banco Mundial (BM) nos Estados Unidos (FAJARDO, 2014), além de ajudar a fundar o movimento Todos pela Educação (TPE) (BANCO MUNDIAL, 2018a).

Aliado ao Ministério da Educação (MEC), à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) (BRASIL/MEC, 2006), o TPE é uma organização administrada por empresas bilionárias⁷, incluindo Fundação Lemann, Fundação Telefônica | Vivo e Instituto Natura (TPE, 2018a).

Trata-se de uma parceria para a construção de políticas educacionais nacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de 2013, inspirada na Prova ABC, do TPE (2018b), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apoiada pelo Movimento pela Base (2017), cujos membros são, em boa parte, os mesmos do TPE. A organização vem

⁶ Disponível em: <www.forbes.com/billionaires/list/#version:static>. Acesso em: 13 out. 2018.

⁷ Ao declarar que são bilionárias, estamos considerando as empresas às quais esses projetos sociais pertencem. Em geral, possuem o mesmo nome, como o Instituto Natura, que é uma parte da empresa Natura, mas, no caso da Fundação Lemann, seu dono é o mesmo da Cervejaria Ambev. Informações sobre os lucros dessas companhias disponíveis em: <www.valor.com.br/valor1000/2018/ranking1000maiores>. Acesso em: 22 out. 2018.

trabalhando em uma “iniciativa suprapartidária” chamada *Educação Já: propostas para um salto de qualidade e equidade na educação*. No documento de noventa e três páginas, o termo “qualidade” aparece cento e dezesseis vezes (TPE, 2018c).

Romualdo de Oliveira e Gilda Araujo (2005) lembram que é “preciso chamar a atenção para dois sentidos que o termo qualidade comporta no mundo dos negócios ou na administração em geral” (p. 7): a *qualidade de produto* tem foco no objeto que será produzido, podendo ele ser bom ou ruim, melhor ou pior; a *qualidade de processo* preocupa-se com o valor atribuído pelo público de acordo com seus critérios, que pode ser o baixo custo, por exemplo.

Segundo Silva (2009), “nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública” (p. 219). No mundo econômico, a qualidade é um critério que utilizamos para determinar escolhas. Em uma sociedade capitalista, as práticas comerciais são estabelecidas a partir das ofertas de quem vende e das necessidades e desejos de quem compra e a grande mediadora dessa relação é a competição. É por causa dela que quem vende busca melhorias para conquistar quem compra, renovando constantemente a oferta para suprir a demanda (SILVA, 2009, p. 218-219). O conceito de qualidade construído no campo econômico

dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil. De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor (SILVA, 2009, p. 219).

Para Teresa Esteban (2008), o modelo neoliberal “se apropria da ideia de qualidade como justificativa para o estímulo à competição” (p. 7), não discutindo

a distribuição desigual do conhecimento, a valoração desigual dos diferentes conhecimentos ou a negação das diferentes epistemologias, tampouco que o fracasso e a desigualdade são próprios do sistema capitalista e do modelo competitivo que fomenta na escola como parte da dinâmica social que produz (p. 13).

Pablo Gentili (1996) complementa, afirmando que, sob uma perspectiva neoliberal,

as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem [ter] julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (p. 7).

A transposição da noção de qualidade do mercado para a educação (pública) pode ser observada em escala internacional, com organismos que analisam diversos países e propõem metas para seu crescimento. Para Casassus (2013),

a globalização já não é mais apenas uma questão de mercados, pois evoluiu para uma disputa social e política pela imposição de valores e formas de pensar associados à economia, à privatização e ao mercado (Milani, 2005). Por isso, não é de se estranhar que a implementação de sistemas de medição, como a avaliação estandardizada nos sistemas educacionais da América Latina, tenha ocupado um lugar tão preponderante nas motivações e agendas das organizações transnacionais (p. 24).

É o caso da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Agência multilateral, tem por ambiciosa missão “promover políticas que irão melhorar o bem-estar econômico e social das pessoas ao redor do mundo” (OCDE, 2018) e, para isso, “nós estabelecemos padrões internacionais em uma vasta gama de áreas” (OCDE, 2018). Surge, então, uma dúvida: quem compõe esse corpo chamado “nós”?

Dezoito países europeus, Estados Unidos da América e Canadá uniram-se em 1960 para criar políticas globais. O grupo conta, atualmente, com trinta e seis membros, majoritariamente, europeus e os três da América do Norte, tendo pouquíssimos países da Ásia, da Oceania e do Oriente Médio como membros, além de não contar com nenhum da África ou da América Central e apenas um da América do Sul, o Chile.

Em seus relatórios de educação, figura um número mais expressivo, porém metade dos setenta e oito países incluídos nos documentos é europeu (OCDE, 2018). Países europeus, Estados Unidos e Canadá estão também à frente dos conselhos, o que nos leva a questionar qual ideia de qualidade a população brasileira pode esperar de uma organização que mantém os países latino-americanos e africanos na periferia.

O BM, por exemplo, considera que a “educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. Desde incentivar o maior acesso a promover a aprendizagem de todos, o Grupo Banco Mundial tem um papel significativo na educação mundialmente” (BANCO MUNDIAL, 2018b). Silva (2009) denuncia que, “em sua proposta de reforma educativa, [o BM] reporta-se ao conceito de qualidade formulado por economistas e atrelado à concepção de qualidade própria dos negócios do mercado” (p. 222). Para a pesquisadora,

a concepção de qualidade educacional que emana do Banco fundamenta-se na adoção de “insumos”, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. Seus técnicos preconizam um raciocínio linear, segundo o qual a mera adoção de equipamentos gera resultados satisfatórios. A concepção de qualidade assentada na

racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país (SILVA, 2009, p. 222).

A visão europeia e estadunidense de mundo, ao não adotar políticas mais participativas, expande sua verdade sobre outros países, especialmente, aqueles em desenvolvimento, como o Brasil, carregando consigo fatores alheios à realidade dessas nações. Assim, reproduz-se o lugar dos países centrais e periféricos no mundo: aqueles ocupam as melhores posições nos *rankings* de educação, enquanto estes preenchem as últimas. Ocupando os últimos lugares, despendem altos investimentos em preparatórios para exames standardizados.

Esses investimentos exigem a homogeneização dos saberes, compreendendo que essa é uma forma segura de comprovar a (falta de) aprendizagem. Continuamos a ouvir que nossa educação pública é ruim, fraca e de “má qualidade” e o que vemos, com o avanço da perspectiva mercadológica, é a “descaracterização da educação pública como um direito social” (SILVA, 2009, p. 219), transformada em resultados de testes. Para Oliveira e Araújo (2005),

no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (p. 6).

Entendemos que o momento atual da política educacional brasileira está estacionado na terceira forma: a determinação da qualidade através de avaliações em larga escala. Esse modelo avaliativo e a leitura de seus resultados estão baseados em orientações da OCDE, da qual o Brasil é “parceiro-chave”, e de megaempresas que fazem parcerias com diferentes esferas de governo para a construção de políticas para a educação pública.

2.3.2 A prática emancipatória não apenas busca qualidade. Depende dela.

C. Fernandes e Nazareth (2011) afirmam que “o conceito de qualidade é historicamente produzido e deve ser visto como fenômeno complexo” (p. 65). Assim, a qualidade pode adquirir diferentes significados a partir de diferentes concepções de educação sem que haja impedimento para a coexistência de visões. Gadotti (2010) defende que, antes de tratarmos da polissemia do termo, é preciso refletir sobre o paradigma em que nos inserimos, avançando dos paradigmas clássicos, uma visão “industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista” sobre a educação, para o paradigma da sustentabilidade, que compreende

o sonho do bem-viver, em equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, em harmonia entre diferentes, num mundo justo, produtivo e sustentável. [...] a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação (GADOTTI, 2010, p. 30).

Para o autor, “*conhecimento é informação com sentido*” (GADOTTI, 2010, p. 25, grifo do autor), ao contrário do que prega a *educação bancária*, denunciada por Freire. C. Fernandes e Nazareth (2011) consideram que “pensar em escola de qualidade é pensar em um ideal de escola. Significa refletir sobre os atributos que uma escola deve ter para cumprir sua função”, e concordam com Gadotti que, “sendo assim, há uma questão que precede esta reflexão: qual deve ser a função social da educação escolar?” (p. 66). Com efeito, é essa a grande diferença entre as visões neoliberal e progressista de qualidade: o entendimento que se tem do papel social da escola (FERNANDES, C.; NAZARETH, 2011, p. 66).

Candau (2007) sustenta ser essencial que a educação reconheça as necessidades do setor produtivo, desde que não se subjugue aos seus interesses (p. 36). Para Esteban (2008),

os desempenhos insuficientes e o abandono precoce, o fracasso escolar, são narrados como decorrências de processos mais ou menos individualizados e destituídos de qualidade e não como parte de uma concepção excludente de qualidade, necessária a um projeto hegemônico de sociedade que depende da existência de relações de subalternidade (p. 7).

Não podemos dizer que a escola tem condições de ser a reparadora e curadora das veias abertas do Brasil, mas defendemos que, através de seus diversos organismos vivos, ela pode encaminhar a transformação da nossa sociedade para formas de viver mais justas e igualitárias. Tendo em vista essa concepção de educação, traçamos uma noção de qualidade que vai de encontro à visão do mercado, opondo-se à meritocracia e à competição no espaço escolar.

Qualidade é um termo polissêmico: pode adquirir diversos significados dependendo da concepção de mundo que se tenha. Trata-se de um conceito “construído historicamente e que, portanto, não pode ser tomado como absoluto, sem implicações político-pedagógicas no âmbito das políticas e práticas educativas” (FERNANDES, C., 2012a, p. 97). Para C. Fernandes (2015), qualidade é “aquela que se traduz numa escola que atende a todos, em suas diferenças, que cumpre seu papel de ensinar, que não seleciona os melhores, não classifica, nem exclui, que atende aos direitos constitucionais” (p. 20).

A Conferência Nacional de Educação (Conae) aponta para “a necessidade de construção de ‘parâmetros de qualidade’ que envolvam as *dimensões intra e extraescolares*”, considerando que a elaboração de um “padrão único” não é factível em uma realidade plural como a do Brasil (GADOTTI, 2010, p. 8). O documento trata da *qualidade social*, atrelada a uma concepção de

educação integral que considera o investimento em “transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer”, uma vez que

não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (FREIRE). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à *qualidade sociocultural* da educação, que é sinônimo de *qualidade integral* (GADOTTI, 2010, p. 9, grifos do autor).

Tendo em conta a dimensão ético-política da avaliação e na contramão da concepção homogeneizadora de qualidade, podemos articular uma visão libertadora a partir da obra de Paulo Freire. Uma das categorias mais caras ao autor é a *educação bancária*, segundo a qual os conhecimentos produzidos historicamente se sobrepõem, de maneira opressora, aos saberes de cada educando. Ao dizer “historicamente”, precisamos pontuar que, em sua ampla maioria, esses conhecimentos se encerram naqueles que são reconhecidos pelas academias europeias e estadunidenses. Mesmo diante das produções que temos visto no Brasil, que valorizam os povos africanos, indígenas e as mulheres, a educação pode continuar sendo bancária se os saberes das educandas e educandos forem tidos como nulos ou irrelevantes para a vida escolar.

Segundo Antonio Moreira e Sonia Kramer (2007), “o conhecimento escolar apropriado é o que possibilita ao estudante tanto um bom desempenho no mundo imediato quanto a análise e a transcendência de seu universo cultural. Para isso, há que se valorizar, acolher e criticar as vozes e as experiências dos alunos” (p. 1044). Luiz Carlos de Freitas (2005) defende que só atingiremos a qualidade da educação quando ela for *negociável*, determinada não por agentes externos aos indivíduos avaliados e qualificados, mas através do diálogo com esses grupos, reconhecendo sua autonomia e seu envolvimento no processo educativo:

a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004 apud FREITAS, 2005, p. 921).

Então, por que depositamos tanta crença sobre os resultados de avaliações em larga escala, especialmente? Por que nosso governo legitima a participação de megaempresas na construção de políticas educacionais quando temos uma rede pública ampla e séria de pesquisa e extensão universitária? Quem determinou que matemática, língua materna e ciências, as quais

verificam habilidades em leitura e resolução de problemas, têm peso maior na qualificação de um país do que artes ou geografia? Por que chamar “conhecimento historicamente acumulado” aquilo que não considera ou considera muito pouco saberes indígenas e africanos?

É preciso questionar que padrões estamos seguindo e a que custo as escolas brasileiras melhoram seus posicionamentos nos *rankings*. É necessário contestar a associação que se faz entre escola de qualidade e resultados de desempenho dos estudantes (FERNANDES, C., 2014b, p. 115). Ao pensar a qualidade a partir do paradigma da sustentabilidade, Gadotti (2010) argumenta que “educar com qualidade sociocultural e socioambiental significa educar para o respeito à diversidade cultural, educar para o cuidado em relação aos outros e ao meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão ou de dominação” (p. 13).

De acordo com Freitas (2005), ter em conta o diálogo e a negociação,

não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade. Significa apenas a escolha de um aspecto [o negociável] em que esta definição contrasta mais abertamente com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado (p. 921).

O autor abrange, ainda, a noção de indicadores, que, imprescindíveis para a qualidade, devem ser produzidos coletivamente e legitimados socialmente. Gadotti (2010) também trata dessa questão ao abordar os fatores intra e extraescolares. O plano extraescolar deve

incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no âmbito do Estado. No plano intra-escolar, a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar (GADOTTI, 2010, p. 17).

Freitas (2005) argumenta que o projeto pedagógico é o “instrumento para a condução da qualidade negociada”, atuando como “espécie de ‘pacto’ entre o órgão público e o órgão gestor da rede [...], que define compromissos e responsabilidades recíprocas” (BONDIOLI, 2004 apud FREITAS, 2005, p. 922), garantindo a autonomia da escola e da comunidade sem deixar de levar suas necessidades ao gestor público, com quem a negociação acontece.

Há diferença entre “estender o conhecimento até alguém” e “comunicar-se com alguém” (FREITAS, 2005, p. 922). É na conexão com o outro que surgem os primeiros passos para a transformação. “A ideia de que a mudança é um processo está fortemente presente no conceito de ‘qualidade negociada’. A mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência

desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema” (FREITAS, 2005, p. 924). A *qualidade negociada* define os valores atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Pensando a educação como prática de liberdade, Freire (2015) diz que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 71). Com essas palavras, entendemos que a prática pedagógica emancipatória é aquela construída em união e que a liberdade depende também de qualidade, uma vez que uma educação frágil e, portanto, insatisfatória não é capaz de articular os saberes necessários para a transformação.

Freire falava sobre uma “nova qualidade”, a qual

não deveria ser medida apenas pelos palmos de saber sistematizado que for aprendido, mas também pelos laços de solidariedade que forem criados. Ele queria incluir na sua noção de qualidade da educação não só os saberes curriculares, mas também a formação para a cidadania (GADOTTI, 2010, p. 12).

Avaliar essa qualidade no outro deve envolver um olhar compartilhado e justo, capaz de superar a vida própria que as notas escolares adquiriram com o tempo. Segundo Luckesi (2014),

o uso das notas escolares no nosso dia a dia educativo e social forma crianças, adolescentes e adultos predominantemente centrados na mentalidade de que o que importa é a ‘nota que aprova’. [...] Essa crença opera em detrimento do verdadeiro significado do ensino e do verdadeiro significado da aprendizagem na escola, que é a formação do ser humano, como pessoa, cidadão e como profissional (p. 100-101).

A lógica que confunde nota com qualidade não consegue garantir que o processo de ensino-aprendizagem-avaliação aconteceu, principalmente, quando construímos uma cultura escolar voltada para resultados. No final, a nota classifica e exclui. Que conhecimentos ficam no estudante depois da prova? Para C. Fernandes (2015),

sob uma ótica mais crítica e menos liberal percebemos que a qualidade da educação está atrelada à democratização do acesso e permanência, práticas de gestão e participação democráticas e participativas, preocupação em estabelecer relações com as comunidades locais e, por fim, a intenção educativa maior de formar sujeitos para o exercício pleno da vida (p. 23).

Com essas reflexões, argumentamos que o conceito de qualidade pode ser abordado a partir de duas visões mais amplas no cenário da educação brasileira: uma voltada para lógicas de mercado e outra mais preocupada com a coletividade, o diálogo e a negociação. A primeira, em sua busca por eficiência, tem encontrado espaço na construção de políticas educacionais que são apresentadas por megaempresas e sancionadas pelo Estado em diferentes esferas de

governo por todo o país. É uma concepção que tem origem no campo empresarial e que estimula o mérito e a competição, atrelados à homogeneização inspirada por perspectivas conservadoras.

Na disputa pela elaboração de uma acepção mais dialógica, vemos posicionamentos a favor da diversidade cultural e da redução das desigualdades sociais e econômicas a partir de uma escola plural e dialógica. Nessa concepção, a qualidade é dotada de um caráter negociável, que oportuniza a troca de experiências, vivências e saberes, e favorece a construção coletiva da avaliação e de seus critérios.

3 Reflexões sobre o conceito de *avaliação escolar*

3.1 Breve história da avaliação escolar no Brasil

Tendo por recorte a experiência brasileira, é possível afirmar que a avaliação escolar em larga escala e os processos a ela pertinentes se constituem como instrumentos a serviço de projetos educacionais e políticos bastante amplos, os quais, geralmente, envolvem a busca por uma educação de qualidade. Para melhor compreendermos a história da avaliação escolar no Brasil, recorremos primeiramente a José Dias Sobrinho (2004), para quem “a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político” devido à dinamicidade que a permite atender a interesses sociais historicamente situados e à sua forma “cada vez mais plurirreferencial”, justificada pela ausência de acordo social sobre sua função (p. 706).

Considerados os limites desta pesquisa, trazemos uma breve apresentação da análise de Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa (2012) sobre as diferentes gerações da avaliação escolar em larga escala no Brasil. Embora o foco das autoras esteja na incidência das avaliações sobre o currículo escolar, centramos a discussão nas aprendizagens e no desempenho. Com Domingos Fernandes (2009) e Maria Helena Souza Patto (2015), apresentamos um pouco da história da avaliação de modo geral.

Philippe Perrenoud (1999) atesta que a avaliação “é uma invenção mais tardia [do que o período medieval], nascida com colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória” (p. 9). Patto (2015) encontra, nesse período, um rompimento com modos tradicionais de se pensar a educação e seu papel na sociedade, atingindo os processos que dela fazem parte.

Na conjuntura internacional, que então reconhece no capitalismo a nova ordem político-econômica mundial, Leste Europeu e América do Norte são grandes influenciadores das formas de se pensar a educação no ocidente (PATTO, 2015, p. 35). António Nóvoa (2009) calcula que é em meados do século XIX que “deixa de ser possível imaginar processos educacionais que não conduzam a modalidades de julgamento dos alunos e de seus conhecimentos”, o que coloca a avaliação como “peça central da ‘modernidade escolar’” (p. 13).

Fortificadas pela crença na razão, as ciências humanas têm como importante tarefa justificar a oposição que se coloca entre a burguesia e a classe trabalhadora. Buscando ratificar a lógica de que o sucesso depende “*fundamentalmente do indivíduo*” (PATTO, 2015, p. 44-45, grifo da autora), a burguesia recorre a teorias racistas e elitistas. No sistema capitalista, não existe paradoxo entre seleção e igualdade. É precisamente a ideia de que cada indivíduo tem o

seu lugar na sociedade que torna a seleção uma impulsionadora da justiça social. Assim, seleção e classificação ganham espaço na construção de uma “sociedade (de classes) mais igualitária”, formando “nações unificadas, independentes e progressistas” (PATTO, 2015, p. 51, 64).

Avançando do século XIX para o XX, as teorias raciais alcançam seu ápice. Sua especial influência sobre o Brasil deve-se à proximidade entre o diplomata francês Conde de Gobineau e Dom Pedro II (PATTO, 2015, p. 57-58). Nesse contexto, as ideias liberais patrocinam a instauração da Primeira República (1889), levando o pensamento educacional brasileiro a fundamentar as desigualdades sociais do período pós-abolição da escravidão com teorias sobre aptidões naturais. O que se busca são explicações para o lugar que pessoas negras, indígenas e mestiças vêm a ocupar na sociedade de classes (PATTO, 2015, p. 89).

Na Europa, o século XX chega contestando a crença de que a escola obrigatória e gratuita viera “para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão”. Acusada de não conseguir livrar os homens “da tirania, da desigualdade social e da exploração”, a escola vê-se culpabilizada pelos desastres sociais causados pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (PATTO, 2015, p. 52). Ainda acreditando em seu papel social, pensadores liberais decidem reformular as pedagogias tradicionais, culminando no movimento da escola nova.

Com forte reverberação no Brasil, essa corrente resulta no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932 (PATTO, 2015, p. 52), cujo ideal de escola não encontra “*as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino*” (PATTO, 2015, p. 83, grifos da autora). Na prática, as crianças pobres continuam sendo responsabilizadas por seu fracasso escolar. Posta sob uma “matriz psicológica, que não se contenta com o tradicional exame dos conhecimentos e procura diagnosticar a inteligência e as aptidões dos alunos” (NÓVOA, 2009, p. 14), a avaliação busca os meios escolares mais adequados a cada perfil.

O “movimento de *gestão científica* no mundo da Economia” contribui substancialmente para a expansão das teorias da primeira metade do século XX, como o taylorismo, caracterizado pela sistematização, a padronização e a eficiência (FERNANDES, D., 2009, p. 45, grifo do autor). Entre 1900 e 1930, os sistemas educacionais passam

a ser vistos como análogos às organizações empresariais. Ora, os testes acabavam por ter um papel determinante para verificar, para medir, se os sistemas educacionais *produziam bons produtos* a partir da matéria-prima disponível – os alunos. Só nos Estados Unidos foram elaborados, nessa altura, milhares de testes estandardizados (FERNANDES, D., 2009, p. 46, grifos do autor).

Professoras passam a treinar seus estudantes, crendo que o resultado ideal depende da prática do conteúdo, o que reflete a noção de “aprendizagem como acumulação de associações

estímulo-resposta, que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas” e persiste na educação escolar até hoje (FERNANDES, D., 2009, p. 31).

Entre 1930 e 1945, Ralph Tyler coloca a avaliação sob a ótica da comparação entre resultados obtidos e esperados, cunhando o termo *avaliação educacional* (FERNANDES, D., 2009, p. 47). Essa concepção de educação acusa as correntes anteriores de reduzirem o sistema educacional a uma avaliação que se baseia apenas nos resultados dos estudantes (ALVES, 2004, p. 47). A medida, antes sinônimo de avaliação, passa a ser vista como um dos “meios a seu serviço”, o que não significa sua transformação na prática (FERNANDES, D., 2009, p. 47-48).

No Brasil, esse período é marcado pela primeira reforma de ensino, feita em 1931, após a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930 (SOUSA, 2009). Bonamino e Sousa (2012) e Maria Inês Coelho (2008) atestam que os “primeiros movimentos da avaliação sistêmica da educação básica no âmbito do Estado brasileiro” (p. 232) ocorrem entre 1930 e 1980. Nesse espaço de meio século, diferentes razões tentam justificar a criação de um sistema nacional de avaliação como parte do desenho das políticas educacionais.

O termo “avaliação”, porém, não é utilizado. Em seu lugar, os documentos registram *provas* e *exames*. No Decreto N.º 19.890/31, há uma “busca de unidade no procedimento de avaliação para todo o sistema de ensino”, alinhado ao caráter centralizador do Estado (SOUSA, 2009, p. 3). A avaliação é entendida como procedimento de medida e tem por “finalidade a classificação do aluno, com base nas notas obtidas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir nos estudos” (SOUSA, 2009, p. 4).

Os instrumentos utilizados, a saber, arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais, são de testagem. A inflexibilidade frente às variáveis que interferem no processo e a imparcialidade no julgamento compõem os princípios da avaliação. As provas parciais, cuja identificação dos autores é omitida, são julgadas por professores e inspetores e as finais são realizadas diante de “banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor” (SOUSA, 2009, p. 3-4).

A década de 1940 é marcada pela criação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto-Lei N.º 4.244, de 09 de abril de 1942. Também chamada de Reforma Capanema, a lei implementa uma escala numérica de zero a dez para os resultados dos estudantes em exercícios e exames. Dela, extrai-se a “classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas” e a “seleção daqueles com condições de prosseguir ou concluir os estudos” (SOUSA, 2009, p. 5).

A lei determina que “deverá ser recomendada pelo Ministério da Educação a adoção de critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade na verificação do rendimento

escolar e no julgamento dos exames”, uma aparente “tentativa de uniformização dos padrões de julgamento do aluno”, já que “eram elaboradas provas únicas, pelo sistema estadual ou municipal de ensino, para serem aplicadas nas unidades escolares, deduzindo-se daí que a avaliação deve ser compatível com o trabalho desenvolvido pelo professor, em sua disciplina” (SOUSA, 2009, p. 7).

Na conjuntura ocidental, o período entre 1958 e 1972 vive a expansão da avaliação dos sistemas escolares (FERNANDES, D., 2009, p. 48) devido à corrida espacial entre EUA, países europeus desenvolvidos e União Soviética. No Brasil, os anos 1960 refletem uma disputa: de um lado, a preocupação com “aspectos estruturais e funcionais” da escola com vistas a melhorar sua qualidade; de outro, mais forte, o “diagnóstico do fracasso escolar em torno da avaliação das características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar” (PATTO, 2015, p. 113-114). D. Fernandes (2009) pontua que, a partir da década de 1960, “todas as abordagens de avaliação, independentemente das suas diferenças, estavam de acordo nesse ponto” (p. 48).

Bonamino e Sousa (2012) ajudam-nos a compreender os contextos e as demandas que transformaram a avaliação, pouco a pouco, em peça central das políticas educacionais no Brasil. Em sua leitura de documentos oficiais que legislam sobre a avaliação a partir de 1930, Sousa (2009) pondera que as “práticas escolares vigentes conservam marcas de orientações remotas” (p. 2). A autora lembra que, apesar de orientar todos a seu alcance, as leis estão sujeitas, em sua aplicação, às apreciações e interpretações de seus usuários (SOUSA, 2009, p. 2).

A LDB 4.024/61 inicia um processo de descentralização do ensino no país, atribuindo às escolas maior responsabilidade sobre seus processos avaliativos. Os testes educacionais são ampliados (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 376) e a avaliação é vista como “um procedimento para julgar o aproveitamento do aluno quanto ao seu grau de satisfatoriedade para a série em curso” (SOUSA, 2009, p. 6). O Parecer N.º 102/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) entrega ao professor “o julgamento, *de acordo com a sua melhor consciência profissional*” (SOUSA, 2009, p. 6-7, grifo da autora).

Embora não altere a função classificatória e seletiva da reforma de 1931, defende-se uma avaliação que tem como princípios a 1) continuidade; 2) a compatibilidade com o trabalho realizado e 3) a necessidade de análise dos resultados de desempenho do aluno de modo compreensivo (SOUSA, 2009, p. 7). Apesar de contínua, a avaliação é realizada em datas específicas e esses dias não são considerados letivos (SOUSA, 2009, p. 7).

A LDB 4.024/61 trata, ainda, da elaboração de exames pelos poderes estaduais e municipais. Segundo Parecer CFE N.º 102/62, procura-se “evitar a excessiva impessoalidade dos exames elaborados por especialistas sem vivência do processo escolar” e estão “asseguradas

ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento”. Assim, fica declarado que, “depois de tudo ponderado, cabe não à máquina calculadora da Secretaria, mas ao mesmo professor, antes, aos professores (pois se trata de uma banca), dar o juízo definitivo sobre o rendimento escolar do aluno” (BRASIL, 1962).

A LDB 5.692/71 reforça a utilização de procedimentos diversificados de avaliação e estipula sua realização “no início, durante e ao final do processo de ensino, sob responsabilidade do professor” (SOUSA, 2009, p. 11). Sua finalidade ultrapassa a função classificatória, atingindo uma função de retroalimentação (SOUSA, 2009, p. 12). O princípio da continuidade é mantido, prezando pelo desenvolvimento do estudante durante o período letivo. Mantém-se também a compatibilidade do processo de avaliação com os objetivos propostos e inclui-se o princípio da amplitude, que deve englobar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (SOUSA, 2009, p. 11). Unida à “apuração da assiduidade”, a avaliação compõe o que a LDB chama de “verificação do rendimento” (BRASIL, 1971).

A LDB 5.692/71 dá origem à polêmica prevalência dos “aspectos qualitativos sobre os quantitativos” nas avaliações. O Parecer CFE N.º 360/74 defende que “a aprendizagem não se restringe à aquisição de conhecimentos. Ela se constitui num processo amplo, pois envolve a formação de conceitos, a aquisição de habilidades e a formação de atitudes, levando em conta as potencialidades do aluno” (SOUSA, 2009, p. 9). O CFE altera a identidade da avaliação, que passa a ser menos um instrumento e adquire caráter pedagógico mais autônomo de participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, reduzindo, no corpo da lei, sua função de promover e reter estudantes.

Nos anos 1970, pesquisas sobre indicadores de qualidade do ensino relacionadas à noção de *eficácia escolar* avançam no contexto internacional, ora pesando sobre fatores intraescolares, ora sobre os extraescolares, ora sobre os educandos (COELHO, 2008, p. 234). Imersas na ditadura civil-militar, as perspectivas economicista e tecnicista guiam o estado brasileiro nas primeiras experiências de avaliação em larga escala (COELHO, 2008, p. 232). Seus dados são objetivos e incontestáveis, coletados em testes escritos, uma “criação da escola moderna” capaz de oferecer “credibilidade pública, transparência e rigor” (SOBRINHO, 2004, p. 714).

D. Fernandes (2009) argumenta que há três grandes limitações nas teorias de avaliação formuladas até o fim da década de 1970. A primeira diz respeito à tendência que as “avaliações de programas, de instituições ou sistemas educacionais” tem de refletir “os pontos de vista de quem as encomenda ou as financia” (FERNANDES, D., 2009, p. 52), protegendo esses atores ainda que tenham responsabilidade direta sobre o objeto de avaliação. Nesse sentido,

as responsabilidades pelas *falhas* dos sistemas educacionais tendem a ser distribuídas quase exclusivamente pelos professores e pelos alunos, ficando de fora todos os outros atores. [...] as responsabilidades pelas *falhas* nas aprendizagens são, invariavelmente, atribuídas apenas aos alunos (FERNANDES, D., 2009, p. 51-52, grifos do autor).

A outras limitações referem-se à

2) dificuldade de as avaliações *acomodarem* a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades atuais. [...] É um fato que os jovens estudantes das nossas comunidades são provenientes de meios sociais e culturais cada vez mais diversificados e, conseqüentemente, há necessidade de enfrentar essa realidade também no domínio da avaliação; 3) excessiva dependência do método científico que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas, com excessiva dependência da concepção de avaliação como medida e em uma certa irredutibilidade das avaliações que se fazem, porque, segundo os seus teóricos, estão apoiadas em um método que, se bem empregado, dá resultados muito dificilmente questionáveis (FERNANDES, D., 2009, p. 52; grifo do autor).

O caráter científico da avaliação “liberta o avaliador de quaisquer responsabilidades. Os avaliadores são neutros, não *contaminam* o processo de avaliação nem são *contaminados* por ele” (FERNANDES, D., 2009, p. 52, grifos do autor).

No Brasil, começamos a estudar a ampliação dos testes educacionais na década de 1960 (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 376), porém só avançamos substancialmente nos anos 1980. Em meados da década de 1990, concretizamos políticas voltadas para a criação de um sistema nacional de avaliação do ensino básico – embora o ensino médio, incluso no sistema, não fosse considerado parte do ensino básico à época.

Nesse período, duas correntes principais dominam o cenário brasileiro: uma voltada para a avaliação de sistemas educacionais e outra determinada a superar o caráter excludente da avaliação tradicional (FRANCO; FERNANDES, C.; BONAMINO, 2000, p. 167). Em 1991, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que conjuga exames cognitivos e questionários sociais, econômicos e culturais bianualmente. Inicialmente amostral, o Saeb apresenta “baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar”, pois é desenhado para “diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica” sem olhar o desempenho individual (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 377).

Tornando-se censitário em 2005, o Saeb inicia a segunda geração da avaliação em larga escala na educação básica brasileira, caracterizada pela crescente tendência à responsabilização (*accountability*). Trata-se de uma comunhão entre a atribuição de responsabilidade sobre os resultados obtidos e a publicização desses resultados, compreendida como uma forma de transparência conveniente a estados democráticos. Segundo Bonamino e Sousa (2012), “a

avaliação de políticas e programas públicos ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade” (p. 378).

Bonamino e Sousa (2012) argumentam que o desenho amostral falha “em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino”, justificando a mudança no Saeb (p. 378). O caráter censitário permite que provas padronizadas de português e matemática, associadas aos índices de fracasso escolar, determinem a qualidade do ensino oferecido por cada escola perante as famílias, que, após a divulgação dos resultados, escolhem onde seus filhos estudarão. Resultados tornados públicos permitem “comparações não apenas entre redes, mas entre escolas” através de ranqueamento e são considerados uma medida de *responsabilização branda* (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 380).

Atualmente, existem medidas de *responsabilização sólida*, que caracterizam a terceira geração da avaliação em larga escala no Brasil, devido ao seu caráter premiador e punitivo. De acordo com Bonamino e Sousa (2012), medidas de responsabilização forte podem “envolver riscos para o currículo escolar”, como o ensino para o teste (p. 383). O Capítulo 6, que apresenta as provas bimestrais da SME-RJ, mostra que a política está mais articulada à segunda geração da avaliação em larga escala no Brasil, posto que é censitária, publiciza seus resultados e responsabiliza as profissionais das escolas sem envolver, no entanto, um perfil premiador ou punitivo, como é o caso da Prova Rio⁸.

3.2 Diferentes dimensões da avaliação escolar

Refletir sobre a identidade da avaliação significa crer que ela, embora seja tratada como ferramenta, se constitui como elemento fundamental de processos de ensino e aprendizagem significativos, capaz de superar abordagens normatizadoras de sua função, porque dotada de características e princípios próprios que delineiam suas dimensões política, social e ética.

A construção de identidades constitui-se como processo complexo, entrelaçado em contextos sócio-históricos e culturais. Segundo C. Fernandes e Freitas (2007) “inúmeras práticas avaliativas permeiam o cotidiano escolar. Em uma mesma escola, ou até em uma sala

⁸ A Prova Rio, criada em 2009, era uma avaliação externa com testes de português e matemática aplicados aos alunos dos 3º, 6º, 7º e 8º anos. Compondo o Índice de Educação do Rio de Janeiro (Ide-Rio), orientava professoras a “corrigir percursos e definir melhor as metas de ensino”. O índice servia de “de parâmetro para concessão do Prêmio Anual de Desempenho a Servidores”. Fontes: <www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=896168>; <www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=5468174>; <www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/6818-prova-rio>. Acesso em: 05 mar. 2020.

de aula, é possível identificarmos práticas de avaliação concebidas a partir de diferentes perspectivas teóricas e concepções pedagógicas e de ensino” (p. 27). C. Fernandes (2017) compreende a avaliação escolar em três dimensões: avaliação institucional, avaliação das e para as aprendizagens e avaliação externa.

A avaliação institucional tem por função “acompanhar o trabalho realizado na escola, avaliar os objetivos traçados em seu projeto político-pedagógico, bem como os planos anuais das escolas, quando existem” (FERNANDES, C., 2017, p. 1). A partir dos resultados, viabiliza o “planejamento e o replanejamento das ações previstas”, estabelecidas por meio de um protagonismo coletivo que envolve as “profissionais que trabalham na escola, os estudantes, os pais e responsáveis pelos estudantes” (FERNANDES, C., 2017, p. 1). Por não ser o foco deste trabalho, posto que não diz respeito à política aqui estudada, não nos aprofundaremos em sua compreensão. Priorizaremos a avaliação externa e a avaliação das e para as aprendizagens.

3.2.1 Avaliação Externa

A avaliação externa é considerada parte fundamental da lógica de implementação de políticas educacionais, as quais vêm sendo orientadas por organismos multilaterais desde o século passado (BERTAGNA, MELLO, POLATO, 2014; BARRETTO, 2001), materializando uma agenda mundial (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 3). Para atender a essa demanda, a avaliação externa é aplicada em larga escala, uma “avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito federal ou no dos sistemas estaduais de ensino básico” (BARRETTO, 2001, p. 56), podendo também ser chamada de *avaliação de monitoramento*.

Comumente, a avaliação externa inclui testes padronizados e questionários contextuais. Os exames que a compõem são “preparados e controlados por uma ou mais entidades externas à escola a que os alunos pertencem” (FERNANDES, D., 2009, p. 118). Os exames externos públicos nacionais são administrados, ou pelo menos supervisionados, pelo governo, que, adotando proporções de larga escala, aplica provas “iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos estandardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizadas por um grande número de alunos” (FERNANDES, D., 2009, p. 118-119).

Em outras palavras, a avaliação estandardizada é um conjunto de provas, geralmente, de múltipla escolha, administradas e corrigidas em condições uniformes, frequentemente por máquinas, pois “isso facilita seu uso massivo ao mesmo tempo em que torna seu custo eficiente” (CASASSUS, 2013, p. 21). A avaliação externa busca, através da padronização do rendimento

escolar, delinear o perfil da população e a transição de seus estágios cognitivos (BARRETTO, 2001, p. 56).

Ao comparar diversos países, D. Fernandes destaca que “normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos” (FERNANDES, D., 2009, p. 118-119), prática polêmica, uma vez que a divulgação pública dos resultados pode acarretar mais malefícios do que benefícios às comunidades escolares. Isso porque estimula um clima de competição entre as escolas, cria tensões entre famílias e profissionais de educação e transforma a educação escolar em mercadoria a ser consumida de acordo com seus resultados.

Outra característica compartilhada entre muitos países é que os exames incorporam variadas funções, o que inclui “certificar, controlar ou selecionar” (FERNANDES, D., 2009, p. 118-119). Incumbidos de múltiplas finalidades, os exames evidenciam a centralidade que lhes é atribuída pelos governos e, frequentemente, legitimada pela população.

Por outro lado, as diferenças entre exames estão, justamente, relacionadas à abundância de “modalidades, funções, formatos, propósitos e formas de controle” (FERNANDES, D., 2009, p. 121). Há países, por exemplo, que fazem avaliação externa nacional somente ao término do ensino secundário, enquanto outros incluem creches e pré-escolas. O “peso dos exames para efeitos de certificação ou de seleção” também varia (FERNANDES, D., 2009, p. 120). No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não compõe a classificação final do estudante na educação básica. Em contrapartida, a avaliação realizada internamente não costuma ser considerada para o processo de admissão nas universidades públicas ou privadas.

Há ainda diferença no número de exames externos utilizados por cada nação: enquanto Itália conta com dois, França, Irlanda e Holanda têm seis (FERNANDES, D., 2009, p. 120). Quanto ao formato, “em muitos sistemas educacionais as questões do tipo ensaio têm sido predominantes, mas faz-se uso também de questões de resposta curta e de questões objetivas (múltipla escolha). Há também exames que incluem tarefas de desempenho para avaliação de competências práticas e orais” (FERNANDES, D., 2009, p. 121).

Em geral, as funções de uma avaliação externa são de caráter somativo. A *certificação* está encarregada de comprovar um conjunto de aprendizagens demonstrado pelo estudante através de seu desempenho, enquanto a *seleção* vai além, controlando sua progressão escolar. O *controle* possibilita que o governo inspecione a difusão dos conhecimentos previstos no currículo nacional. A *monitoração* está associada à prestação de contas, responsabilizando escolas e professoras por meio da divulgação de *rankings*, dentre outros mecanismos. A *motivação* entra em cena quando os exames não têm efeitos reais sobre os estudantes, isto é,

quando um interesse particular, não as consequências sobre seu futuro, leva-os a realizar essas provas (FERNANDES, D., 2009, p. 122).

No que diz respeito às questões, as abertas, como problemas ou ensaios, são as mais recomendadas por especialistas. Entretanto, são também as que apresentam maior desvantagem “no contexto de um exame nacional, com efeitos no progresso escolar dos alunos e/ou na certificação” (FERNANDES, D., 2009, p. 124). Isso porque são questões de difícil elaboração, assim como é difícil prescrever seus critérios de correção. Há nelas uma tendência a diminuir a confiabilidade entre os corretores, gerando baixa credibilidade para o próprio exame.

As questões de múltipla escolha, criadas nos Estados Unidos em 1914, têm como triunfo a objetividade da correção, que as torna mais confiáveis. Além de oferecerem consistência de resultados em populações comparáveis em tempos diferentes, são consideradas idôneas fontes de informação com classificações facilmente compreensíveis (KELLAGHAN; MADDAUS, 2000 apud FERNANDES, D., 2009, p. 126). Por outro lado, exames padronizados não avaliam processos de pensamento complexos e “podem exercer influência negativa sobre o currículo se tiverem efeitos de progressão acadêmica” (FERNANDES, D., 2009, p. 128).

Para D. Fernandes (2009), “há uma tensão entre os propósitos formativos e avaliativos do sistema nacional de exames e a relação entre a escala (larga, média, pequena) e a complexidade e a objetividade das perguntas (objetivas, resposta curta, ensaio ou questões abertas)” (p. 129). Quanto maior o alcance do exame, mais simples são suas questões. Seus efeitos refletem “a) na vida pessoal, social e acadêmica dos alunos; b) nas formas como as escolas e os professores se organizam e desenvolvem o currículo; c) naquilo que é ensinado e como é ensinado; d) naquilo que é avaliado e como é avaliado; e e) na credibilidade social dos sistemas educativos” (FERNANDES, D., 2009, p. 121).

A lógica segundo a qual igualdade de resultados é reflexo de igualdade de oportunidades não considera que a primeira não é “uma finalidade apropriada”, posto que homogeneíza grupos que têm “experiências, interesses, motivações, características, qualidades e pontos fortes e fracos muito distintos” (FERNANDES, D., 2009, p. 130). D. Fernandes (2009, p. 131) encontra, no currículo, uma chance de questionar a equidade supostamente oferecida por esses modelos:

1. Que tipos de saberes, atitudes e capacidades são ensinados a quem?
2. Por que os saberes, atitudes e capacidades são ensinados de certas formas a determinados grupos particulares?
3. De que formas conseguimos que as histórias e culturas dos diferentes grupos de alunos sejam responsavelmente integradas nos processos de ensino e aprendizagem?

O autor conclui que “as questões de equidade têm de ser equacionadas nos sistemas educacionais em geral, pois é no seu seio que as diferenças de tratamento, as discriminações de ordens várias e a falta de oportunidades para aprender podem ser sentidas por certos grupos de estudantes e não por outros” (FERNANDES, D., 2009, p. 131). Os exames externos atribuem um peso ao que os estudantes sabem e são capazes de fazer que não condiz com a situação socioeconômica, étnica, linguística, de gênero e de localidade/escola de proveniência desses estudantes (FERNANDES, D., 2009, p. 132).

A *confiabilidade* de um teste pode ser mensurada pela comparação do desempenho em um dado momento com sua replicação tempos depois. Especialistas vêm introjetando questões de natureza ética e social ao tema, reivindicando contextualização e humanização ao conceito de *validade*, já que os resultados dependem diretamente da forma como são interpretados e utilizados (FERNANDES, D., 2009, p. 134).

Partindo do princípio de que a concepção e elaboração dos exames externos “têm qualidade pedagógica, educacional e formativa”, D. Fernandes (2009) afirma que eles podem 1) “exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas”; 2) “induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação”; 3) “contribuir para avaliar o sistema educacional e ajudar a melhorar a tomada de decisões em todos os níveis”; 4) alertar escolas para a necessidade de melhoria dos projetos educacionais; e 5) “dar indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender” (p. 137).

Suas desvantagens, porém, são:

1. Centram-se sobretudo nos conhecimentos acadêmicos, prestando relativamente pouca atenção a competências úteis, relacionadas com a vida real.
2. Condicionam os objetivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, nem sempre pelas melhores razões. Exames que usam perguntas objetivas e de resposta curta tendem a deixar de avaliar aprendizagens consideradas fundamentais, como é o caso da resolução de problemas.
3. Podem induzir práticas fraudulentas. [...]
4. Podem induzir as escolas a concentrarem seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames.
5. Podem discriminar, em vez de integrar, alunos. Particularmente certos grupos pertencentes a minorias de qualquer natureza (FERNANDES, D., 2009, p. 137-138).

Dessa forma, é necessário que se consiga “um inteligente equilíbrio entre a avaliação interna e a avaliação externa e reduzir substancialmente as desvantagens dos exames externos, bem como garantir sua validade e confiabilidade” (FERNANDES, D., 2009, p. 138). De modo geral, esses exames têm sido utilizados sob a justificativa de igualar a distribuição de recursos educacionais, aumentando a precisão de sua quantidade e de seu destino.

O autor defende que, apesar da boa intenção, essa é uma abordagem que não tem conseguido atender às necessidades dos grupos minoritários. É preciso que os governos deem passos maiores, investindo na transformação dos sistemas educacionais de suas regiões, de modo a envolver seus “alunos nas tarefas e na comunidade escolar” (FERNANDES, D., 2009, p. 130), isto é, proporcionando-lhes uma participação mais ativa.

Olhando para o contexto das políticas públicas brasileiras, vemos que as avaliações externas passam a adotar proporções maiores com os exames em larga escala a partir da década de 1990, quando o Ideb é oficializado pelo MEC. Pensado em 1988, o índice é criado apenas em 2007 pelo Inep, com as funções de “medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (BRASIL, 2018a).

Seus cálculos levam em conta os indicadores de fluxo, a saber, aprovação, repetência e evasão, que são calculados a partir de dados do Censo Escolar, e a média de desempenho, calculada através da Prova Brasil, para os municípios e as escolas, e do Saeb para as unidades da federação e para o país. Para Sousa (2014),

essas avaliações restringem-se aos resultados de desempenho dos alunos, em geral, em provas de português e matemática, não contemplando nem todas as áreas de conhecimento que são tratadas na escola, nem as diversas dimensões em que se trabalha com o aluno no âmbito da escola, especialmente no nível de atitudes (p. 107).

Sob uma perspectiva de mercado, as avaliações externas embasam o ranqueamento de municípios e escolas, apontando para a formação de consumidores de *mercadoria educacional*, haja vista que as famílias se interessam por matricular suas crianças e jovens nas escolas com melhores resultados. Isso acontece, em certa medida, porque, apesar de coletados, tratados e divulgados oficialmente por entidades governamentais, os resultados atingem proporções maiores de disseminação através das mídias, atingindo a população de modo mais contundente (COELHO, 2008).

Sousa (2014) pontua que, “dependendo do modo como forem divulgados e explorados os resultados das avaliações, corre-se o risco de se intensificar desigualdades educacionais, com impactos na segmentação de professores e escolas. Daí deve-se atentar para não utilizar os resultados com fins classificatórios” (p. 107).

C. Fernandes (2012a) aponta para o destaque que vem sendo dado às avaliações externas há quase três décadas, orientando currículos e definindo padrões para o que é ensinado nas escolas (p. 98):

o cotidiano da escola vem sendo marcado sobremaneira por uma rotina de treinamento e aplicação de testes. Alguns resultados têm mostrado que as práticas são alteradas em seu cotidiano, especialmente quando os exames vêm acompanhados de uma política de meritocracia. Tal política tem causado impactos no dia a dia das diferentes escolas. Eles podem ser positivos, ou seja, trazer de fato crescimento e compromisso para o projeto da escola, bem como ter efeitos negativos, danosos, do ponto de vista educativo e até ético (FERNANDES, C., 2014b, p. 121).

Sobrinho (2004) explica que “tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública” (p. 706). Para Nazareth (2014), a avaliação externa em escala nacional “se diferencia de outros tipos de avaliação, por objetivar o acompanhamento global de redes de ensino e orientação de políticas públicas” (p. 16), as quais devem ter, por princípio, a promoção de práticas educativas e educacionais democráticas e dialógicas, não apenas economicamente viáveis, mas, principalmente, socialmente justas.

Para C. Fernandes (2012b), sua função tem sido distorcida, já que a ênfase das políticas educacionais tem “se voltado para os resultados do desempenho dos estudantes em exames de larga escala, para o empreendedorismo, a performatividade e a competitividade” (p. 2). Para Nazareth (2014), “as atuais políticas de avaliação externa em conjunto com as políticas de responsabilização criam a ‘ilusão de que avaliações de larga escala possam avaliar também a escola e os professores’” (p. 16). Quando se trata de exames internacionais, é possível afirmar que seu papel tem ido além de orientar as avaliações externas brasileiras, incentivando o desenvolvimento cada vez mais rigoroso de uma *cultura de avaliação*.

A partir do Decreto N.º 9.432, de 29 de junho de 2018, o então presidente da república Michel Temer regulamentou a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, orientada pelo disposto na BNCC e composta pelo Enem, pelo Saeb e pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) (BRASIL, 2018a). A política estabelece os mesmos objetivos para todos os exames: 1) diagnosticar as condições de oferta da Educação Básica; 2) verificar sua qualidade; 3) oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais; 4) aferir as competências e habilidades dos estudantes; 5) fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e 6) promover a progressão do sistema de ensino (BRASIL, 2018a).

Em muitos países, “os exames são elaborados a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas” (FERNANDES, C., 2009, p. 118). No Brasil, fortes críticas questionam que, aqui, os currículos

escolares é que são determinados pelos exames, visto que nossos estudantes são orientados a se concentrar naquilo que é cobrado nas provas.

Em 2018, porém, o então ministro da educação Rossieli Soares da Silva⁹ aproveitou-se das críticas para defender a aprovação da BNCC do Ensino Fundamental nos moldes em que foi deliberada, ou seja, com duvidosa consulta pública e pouco tempo de debates. Em coletiva de imprensa, Silva declarou que “não é a avaliação que comanda o currículo, mas, pela primeira vez, a Base Nacional Comum Curricular comandando o processo de avaliação” (BRASIL, 2018b). De toda forma, fica mantida a ênfase nos conteúdos.

As pesquisas que se ocupam das avaliações externas são muitas e múltiplas. Assim como estão em disputa os conceitos de qualidade e papel social da escola, também estão em disputa a relevância e os modelos de avaliações externas que têm sido adotados no Brasil. Com o objetivo de oferecer outra perspectiva sobre a avaliação externa, apresentamos, de modo mais específico, um modelo de estudos que pretende solucionar ou, pelo menos, amenizar algumas das desvantagens de modelos anteriores, já abordados acima.

3.2.2 Estudos longitudinais

A partir da reflexão sobre avaliação externa, é possível estender a discussão para o campo dos estudos longitudinais, que se apresentam como estudos de trajetória. Seu objetivo principal é acompanhar as aprendizagens de um mesmo grupo de estudantes ao longo de sua vida escolar. Esses estudos não se colocam, portanto, como uma verificação de desempenho, embora sejam feitos a partir de testes standardizados.

Além disso, os estudos longitudinais compreendem outras características que estão mais alinhadas ao conceito de avaliação externa apresentado anteriormente do que ao conceito de avaliação das e para as aprendizagens de C. Fernandes, conforme veremos na próxima seção. Apresentamos, aqui, essa vertente de estudos em avaliação externa de larga escala com base em Bonamino e Oliveira (2013).

Os estudos longitudinais acompanham uma justificativa muito comum para a elaboração de exames em larga escala, que é a compreensão de que esse tipo de avaliação externa é capaz de produzir evidências fundamentais para a construção de boas políticas educacionais. Nesse sentido, faz-se necessário abordar os *estudos longitudinais*, o *valor agregado* e a *modelagem*

⁹ Mestre em Gestão e Avaliação Educacional.

multinível, que são “modos adequados de levar em consideração as características dos alunos e das escolas na modelagem estatística dos dados” (BONAMINO, OLIVEIRA, 2013, p. 35).

Os estudos de trajetória contrapõem-se aos estudos seccionais, buscando solucionar suas limitações, porém sem anular as situações em que estes podem ser mais adequados. A avaliação com desenho seccional aplica o mesmo teste “a grupos de alunos da série avaliada e estes alunos são diferentes a cada ano de avaliação”, bem como são os profissionais de educação, envolvidos indiretamente nos testes cognitivos e diretamente nos questionários contextuais (BONAMINO, OLIVEIRA, 2013, p. 37).

Partindo da compreensão de que “a medida de desempenho é o resultado do aprendizado dos alunos ao longo de muitos anos”, a avaliação seccional encerra uma distorção temporal entre a “medida de desempenho e as medidas de contexto aferidas” em um passado recente, pois “o desempenho do aluno no 5º ano do ensino fundamental retrata não apenas o que ele aprendeu no 5º ano, mas também no 4º, no 3º, no 2º e no 1º ano”, compondo o que se chama de *valor agregado* (BONAMINO, OLIVEIRA, 2013, p. 38).

De acordo com essa lógica, a verificação seccional “inviabiliza o cálculo do ganho atribuível aos fatores escolares e, portanto, a realização de inferências confiáveis sobre a eficácia ou o efeito das escolas” (FRANCO, BROOKE, ALVES, 2008 apud BONAMINO, OLIVEIRA, 2013, p. 38). Em tempo, Bonamino e Oliveira (2013) explicam que há diferenças entre pesquisas sobre *eficácia escolar* e o *efeito escola*. As primeiras ocupam-se dos “processos organizacionais e pedagógicos de escolas consideradas ‘atípicas’”, já que seus estudantes, economicamente desfavorecidos, apresentam bons resultados; as pesquisas sobre o efeito-escola analisam o “impacto das escolas, através de modelos estatísticos” (p. 39).

Os estudos longitudinais surgem para resolver o problema da coleta de dados seccionais, que “mede o desempenho dos alunos em determinado momento, mas não é apropriada para medir o seu aprendizado juntamente às condições específicas em que esse aprendizado ocorreu” (BONAMINO, OLIVEIRA, 2013, p. 39). Nesse sentido, pesquisadores do desenho longitudinal sustentam que a diferença entre desempenho e aprendizagens está na associação com fatores e condições não verificados pelo desenho seccional, o qual não acompanha o progresso dos estudantes.

Interpreta-se como *aprendizado* a aquisição de conhecimentos e habilidades ao longo da trajetória escolar de cada estudante. Cabe destacar que esses estudos “focam a mudança do desempenho dos alunos de um ano para outro e permitem calcular o crescimento do aprendizado do aluno dentro de determinada escola” (BONAMINO, OLIVEIRA, 2013, p. 39), o que condiz com os objetivos e o formato das provas bimestrais do Rio de Janeiro.

A modelagem multinível lembra que a “distribuição dos alunos por turmas e por escolas não ocorre de forma aleatória. Existem características próprias desses contextos (das escolas e das turmas, e não só dos alunos) que influenciam na forma como os alunos aprendem” (BONAMINO, OLIVEIRA, 2013, p. 44). Essa abordagem considera a natureza hierárquica dos dados educacionais, começando pelos estudantes, que “se agrupam em turmas, que se agrupam em escolas, que, por sua vez, podem se reunir em níveis ainda maiores de agregação, como municípios, estados e países” (BONAMINO, OLIVEIRA, 2013, p. 44).

Como dito inicialmente, há muita disputa em torno do campo da avaliação. Nem todas as teorias consideram ser possível avaliar as aprendizagens através de exames padronizados em larga escala. Por isso, tecemos reflexões sobre outras concepções de avaliação das e para as aprendizagens.

3.2.3 Avaliação das e para as aprendizagens

Não podemos ignorar que diferentes interpretações são atribuídas à ideia de formação, variando desde a teoria comportamentalista, cuja ênfase recai sobre a psicomетria, até aquela que D. Fernandes (2009) chama de *avaliação formativa alternativa* (AFA), cujo foco incide sobre a avaliação das aprendizagens, não do desempenho. Assim, “tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das concepções que norteiem o processo educativo” (FERNANDES, C.; FREITAS, 2007, p. 20).

Neste trabalho, não utilizamos o termo AFA por entendermos que a avaliação formativa já se realiza, por excelência, como alternativa frente às lógicas tradicionais. O próprio autor reviu¹⁰ o uso da palavra “alternativa”, abandonando-a por considerar que já existe, hoje, um razoável consenso acerca do que constitui uma avaliação formativa.

Outra ressalva que cabe fazer é que as teorias da avaliação educacional, enquanto ciência humana e social que são, não podem se interessar por determinações inflexíveis, que se pensam cabíveis em qualquer contexto. Ao contrário,

a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido *por e para* seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política. No entanto, também me parece que, não sendo matéria exata, pode basear-se em sólidas e significativas

¹⁰ Palestra “Fundamentos e questões críticas da avaliação das, e para as, aprendizagens”, ministrada pelo Prof. Dr. Domingos Fernandes, da Universidade de Lisboa, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 09 de agosto de 2018. Organização: Maria Isabel Ramalho Ortigão e Talita Vidal Pereira. Apoio: FAPERJ. Informação disponível em: <https://proped.pro.br/eventos/eventos.asp?ano=2018&ver=_ES>. Acesso em: 04 mar. 2019.

evidências e, neste sentido, não será uma questão de convicção, crença ou persuasão (FERNANDES, D., 2009, p. 64, grifos do autor).

Sob uma perspectiva cognitivista e construtivista, a avaliação formativa é um processo

eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo (FERNANDES, D., 2009, p. 59).

C. Fernandes e Freitas (2007) sustentam que, “quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de *avaliação formativa* e, quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar seu resultado, recebe o nome de *avaliação somativa*” (p. 20-21). No processo formativo, professoras e educandos assumem responsabilidades condizentes com seus papéis na prática educativa, ficando aquelas com funções mais organizacionais e mediadoras e estes com incumbências mais voltadas para o engajamento em sua própria aprendizagem (FERNANDES, D., 2009, p. 59).

Dentre as responsabilidades das professoras, estão a proposição de tarefas apropriadas aos estudantes, a diferenciação das estratégias, ajustando o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, e a criação de um clima favorável à comunicação interativa. Os estudantes, por sua vez, assumem como seu papel a participação ativa, a análise de seu próprio trabalho em prol da regulação de suas aprendizagens e a partilha desse trabalho, de suas dificuldades e de seus sucessos com a turma e com suas professoras (FERNANDES, D., 2009, p. 59).

Valorizando a avaliação para as aprendizagens em vez da avaliação das aprendizagens, D. Fernandes (2009, p. 60-61) elenca as características que considera imprescindíveis para que esse processo aconteça, assim resumidas por nós:

- 1) organização deliberada para proporcionar um *feedback* inteligente e de qualidade;
- 2) orientação pelo *feedback*, incentivando os estudantes, corresponsáveis pela regulação de suas aprendizagens;
- 3) interação estabelecida pelas professoras como *ponte* entre o que consideram importante aprender e o complexo mundo dos educandos;
- 4) participação dos estudantes intencional e sistematicamente ativa;
- 5) tarefas criteriosamente selecionadas e diversificadas com as funções de ensinar e avaliar os domínios estruturantes do currículo, ativando processos complexos de pensamento;

- 6) ambiente de avaliação indutor de uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender¹¹.

O *feedback* é um ato comunicativo que ajuda a transformar a avaliação de um momento de discriminação para um momento de aprendizagens. O autoconhecimento dos estudantes, desenvolvido através de suas capacidades de autoavaliação, precisa ser coerente com a leitura da professora, que deve identificar oportunidades de melhoria sem jamais deixar de observar e valorizar os pontos fortes de seus educandos. Nesse sentido, “temos de garantir que o que se pretende comunicar aos alunos seja efetivamente percebido de forma que eles possam saber o que fazer com tal comunicação” (FERNANDES, D., 2009, p. 97).

Descritivo e flexível, o *feedback* formativo deve envolver o estudante de maneira ativa. Pode ser realizado de diferentes maneiras (oral, escrita ou não-verbal), em diferentes locais (dentro ou fora da sala de aula) e circunstâncias (em público ou no privado) e com diferentes focos (conteúdos disciplinares ou transversais) (FERNANDES, D., 2009, p. 100).

A *regulação* coloca-se como uma característica fundamental da avaliação formativa na medida em que atua diretamente sobre as aprendizagens com foco em sua melhoria contínua. Seu papel está ligado à cognição e à metacognição, processos complexos que não podem ser “diretamente controláveis ou previsíveis”, posto que permeiam não apenas o que os educandos fazem, mas também o que pensam (FERNANDES, D., 2009, p. 67). Menos limitada do que o *feedback*, trata-se de “um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem” (FERNANDES, D., 2009, p. 68).

As teorias sobre a regulação podem ser divididas em dois grandes grupos: convergente e divergente. O primeiro tem matriz behaviorista e psicométrica e está subordinado a objetivos pré-estabelecidos, priorizando resultados. O divergente está voltado para “o desenvolvimento dos processos complexos de pensamento dos alunos, das aprendizagens profundas (com compreensão) e das estratégias de resolução de problemas” (FERNANDES, D., 2009, p. 67-69). Apoia-se em tarefas mais abertas e concorre para a participação ativa dos educandos em suas próprias aprendizagens em um ambiente interativo.

C. Fernandes e Freitas (2007) ratificam que “um aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender” (p. 30). Alves (2004) adverte que a autonomia não se realiza sozinha, diferentemente da independência. A autonomia reside no

¹¹ Não compactuamos com a lógica que faz da reprovação uma ação costumeira, baseada na crença de que, porque todo mundo pode aprender, quem não o logrou da primeira vez deve refazer todo o processo.

reconhecimento de deveres e na apropriação de direitos, garantindo a vitalidade de movimentos coletivamente construídos (p. 84-86).

A *transparência* acompanha a construção de uma avaliação formativa democrática e igualitária. Seus critérios devem ser bem definidos, divulgados e acessados pelos estudantes e pelos responsáveis (FERNANDES, D., 2009, p. 96). As *tarefas*, quando bem selecionadas, constituem-se como um processo educativo capaz de extrapolar os limites dos conteúdos específicos de cada disciplina. Podem atingir “aspectos de natureza mais transversal”, como os socioafetivos, a resolução de problemas e a relação com os outros. Para isso, devem “a) integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; b) ser um meio privilegiado de aprendizagem; e c) ter associado um qualquer processo de avaliação” (FERNANDES, D., 2009, p. 89).

D. Fernandes (2009) sustenta que os erros são inevitáveis em qualquer avaliação. A *triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos* surge para reduzi-los ou amenizá-los, trabalhando o desenvolvimento e a utilização de diferentes modos de se coletar informações. A diversificação é essencial na avaliação das múltiplas formas que os estudantes encontram para expressar seus conhecimentos. A construção de saberes vai muito além do “*estudar para a prova*”, pois não é tão superficial e previsível quanto ela (FERNANDES, D., 2009, p. 94-95, grifo do autor).

A *triangulação de atores* demanda a participação de profissionais de educação, técnicos, estudantes e responsáveis, que devem compartilhar o processo avaliativo e devolver a solução dos problemas para os meios pedagógicos ao invés dos meios administrativos. A *triangulação de espaços e tempos* tem a ver com “diferentes contextos ao longo de diferentes períodos de tempo” em que os instrumentos são aplicados, podendo ser utilizados também fora da sala de aula e em momentos diversos (FERNANDES, D., 2009, p. 95-96).

A *avaliação formativa*, bem como os modelos que a precederam, não está livre de obstáculos. Boa parte deles está mais relacionada à sua prática do que à sua teoria: a crença de que os testes são capazes de avaliar as aprendizagens em múltiplas dimensões; a ausência de reorientação das estratégias de ensino e aprendizagem em casos de resultados negativos; e a persistência de práticas tradicionais, com as notas sendo tratadas com fins classificatórios e certificativos, incentivando a competição (FERNANDES, D., 2009, p. 62).

A *integração ensino-aprendizagem-avaliação* defende a avaliação como ação precípua da educação escolar, uma ação que cria condições para a condução de práticas educativas coerentes, credíveis e éticas. Essa integração proporciona “mais consistência e mais equilíbrio entre as finalidades do currículo, o ensino e a avaliação”, além de garantir que esta não seja

“mais certificativa e seletiva e menos para ajudar os alunos a aprenderem e desenvolverem suas aprendizagens” (FERNANDES, D., 2009, p. 89).

A avaliação das e para as aprendizagens é a que possui relação mais estreita com o papel social da escola. Para C. Fernandes (2017), vamos à escola “para aprender muitos e diferentes conhecimentos, para aprender a viver em grupo e coletivamente, para ver o mundo que nos cerca com um olhar mais crítico, mais reflexivo” (p. 2). Nessa perspectiva, apenas uma avaliação que se coloque a serviço das aprendizagens, que esteja voltada *para* as aprendizagens, é capaz de “se comprometer com aquela variedade de saberes e conhecimentos de diferentes culturas que circulam no espaço escolar” (FERNANDES, C., 2017, p. 2).

Encarar a avaliação como parte constituinte do processo de ensino e aprendizagem é uma concepção que só tem viabilidade no trato interno da escola, visto que medidas externas não são apropriadas ou sequer qualificadas para compreender a complexidade do *chão da escola*. Essa dimensão da avaliação, porém, frequentemente vê-se esvaziada pela substituição do foco em aprendizagens pelo foco em desempenho.

Isso se deve a um tradicional entendimento da avaliação como medida, que compreende o conhecimento “como neutro, asséptico, linear” (FERNANDES, C., 2017, p. 3). Essa visão é coerente com a perspectiva positivista ocidental de mundo compartimentado, pois, ao avaliar o desempenho, o que temos é um recorte do que os estudantes sabem responder sobre o currículo que foi proposto a todos e ao mesmo tempo.

A avaliação para as aprendizagens “implica tempo diferenciado, interesses diversos, motivação, heterogeneidade, verdades provisórias, construção, circularidade, razão e emoção. A dinâmica das aprendizagens é plural” (FERNANDES, C., 2017, p. 3). Nessa lógica, o desempenho pode ser avaliado internamente, dado seu caráter pontual, objetivo e uniforme. As aprendizagens, por outro lado, são mais difíceis de serem avaliadas externamente, pois tudo aquilo que é subjetivo não pode ser tratado de maneira objetiva. A subjetividade é complexa e, portanto, não faz parte da epistemologia cartesiana, iluminista e moderna, que enxerga no conhecimento verdades únicas e absolutas que devem ser transmitidas entre as gerações por meio da educação escolar.

A avaliação enquanto atividade natural do ser humano, adquire, no espaço escolar, o papel imprescindível de guiar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Defendemos que a avaliação não deve ser tratada como simples instrumento, pois possui uma identidade própria, jamais neutra. Sua característica precípua é a viabilização de tomada de decisões, as quais, cedo ou tarde, influenciam no projeto de vida dos educandos. A avaliação, portanto,

“envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização” (FERNANDES, C.; FREITAS, 2007, p. 17).

C. Fernandes (2010) sinaliza que *avaliação* e *exame* não são conceitos sinônimos, bem como prova, teste e medida; promoção e aprovação; retenção e reprovação (p. 109). A autora explica que, enquanto a avaliação envolve tomada de decisões, o exame pode ser considerado um dos diversos instrumentos que a compõem e viabilizam (FERNANDES, C., 2014b, p. 120). A avaliação não se define por momentos rigidamente pré-estabelecidos, pois atua de maneira contínua e pressupõe intervenções.

Luckesi (2011) concorda que “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele” (p. 53, grifo do autor). O autor justifica essa abordagem com a origem da palavra “avaliar”, do latim *a-valere*, que quer dizer “dar valor a”, e explica que entendemos “dar” como “valorar” e não como “valorizar”. Assim, alteramos a noção de “tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação” (LUCKESI, 2011, p. 53) para uma simples classificação que não contribui com as aprendizagens.

A disposição seriada dos espaços-tempos-conhecimentos na escola são fruto de uma construção social e histórica, ocidental e moderna, que estabeleceu como norma o

pensamento linear; a busca de uma única verdade e absoluta; o homem como ser racional capaz de dar respostas a tudo que lhe é solicitado ou desafiado; uma concepção de conhecimento neutro; uma ciência isenta de ruídos culturais, afetivos, sociais; um currículo enciclopedista (FERNANDES, C., 2010, p.120).

Nesse contexto, a identidade da avaliação é distorcida, adquirindo o ofício de aferir até que ponto os estudantes são capazes de reproduzir o conhecimento socialmente válido e levando comunidades inteiras a crer que a reprovação é um atestado que qualifica a educação. Para C. Fernandes (2010), “confundir avaliação com medida pura e simples e com uma concepção classificatória é muito comum e faz parte da lógica seriada que permeia a organização da escola, as práticas e as crenças dos sujeitos” (p. 122).

Segundo Sousa (2014), a avaliação vem servindo à organização seriada de maneira contundente, tendo como principal finalidade “a decisão de promoção ou retenção dos alunos” (p. 95). Por outro lado, a migração das séries para um sistema arranjado em ciclos estabelece uma confusão ainda maior, pois acredita-se que “se não haverá reprovação, então não será necessário avaliar” (FERNANDES, C., 2009, p. 109), o que leva ao esvaziamento da essência pedagógica da avaliação, considerada dispensável caso não classifique e não exclua.

C. Fernandes (2010) confronta a lógica de que é necessário ter provas para que os educandos estudem (p. 123) e, nesse cenário, defende a avaliação formativa, que tem por característica basilar um movimento contínuo de investigação-atuação na trajetória dos estudantes. Alves (2004) destaca que é a natureza das decisões “e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo” (p. 11), pois “qualquer reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social” (ESTEBAN, 1999 apud FERNANDES, C., 2009, p. 28).

C. Fernandes (2010) oportuniza reflexões valiosas quando questiona por que motivos e com quais objetivos avaliamos educandos que, no Brasil, têm o direito constitucional de frequentar a Educação Básica (p. 123). Por que seus estudos são condicionados ao exame? Por que permitimos que a avaliação resulte em exclusão do mesmo sistema que exige que suas famílias, as comunidades e o Estado lhes garantam educação escolar?

Celso Vasconcellos (2014) é categórico quando diz que

a não aprendizagem dos alunos nos angustia profundamente, pois significa a negação do direito fundamental do ser humano de acesso a determinados elementos da cultura, saberes elaborados (conceituais, procedimentais e atitudinais), a que dificilmente terá acesso fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica, coletiva e mediada, como acontece – ou deveria acontecer – na escola (p. 18).

O autor acusa o sistema escolar brasileiro, baseado nos moldes da burguesia europeia, de ser deliberadamente improdutivo, servindo aos interesses do capital, posto que a aprovação de todos representaria a ausência de seleção social (VASCONCELLOS, 2014). É relevante notar que essa seleção se dá para além do espaço nacional, o que pode ser observado pela posição de país periférico que ocupamos no mundo capitalista. A conveniência em manter a população excluída ultrapassa as barreiras nacionais.

Atrelada à repetência e à distorção idade/série (FERNANDES, C., 2009, p. 28), a *exclusão dos incluídos*, ou seja, a eliminação de jovens e de seu direito à educação na escola, tem sido atribuída ao fracasso escolar. Vasconcellos (2014) pondera que, “se a reprovação garantisse qualidade, seríamos um dos países com melhor qualidade de ensino, uma vez que somos um dos campeões mundiais em reprovação” (p. 18-19, nota de rodapé).

Nos termos da lei, nossas crianças e jovens ocupam, obrigatoriamente, um espaço nos sistemas escolares, mas, “se não estão aprendendo”, acabam por ter “boa parte de seu desenvolvimento comprometido”, o que as leva à reprovação (VASCONCELLOS, 2014, p. 18). Elas acabam excluídas do próprio sistema, uma vez que deveriam passar por diversas

etapas, mas ficam presas em algumas delas. Essa lógica não é nova, pois “os índices de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental ficam na casa dos 50%” desde 1936 (VASCONCELLOS, 2014, p. 22).

Segundo Luckesi (2011),

a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões onde se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para "melhorar" a nota do educando e, por isso, aprová-lo (p. 51).

Menga Lüdke (2001) é categórica quando defende que “não se pode imputar à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar, mas não se pode também isentá-la inteiramente dessa responsabilidade, pois ela representa o conjunto de mecanismos através dos quais se sanciona o sucesso ou o insucesso do aluno” (apud FERNANDES, C., 2009, p. 28). Portanto, a necessária discussão em torno da identidade da avaliação não prescinde de uma relação com a função social da escola e com a qualidade da educação, o que nos faz ter em mente algumas noções que podem guiar nossas reflexões acerca da avaliação, como “heterogeneidade, diferença, justiça social, compromisso, autonomia e complexidade” (FERNANDES, C., 2014a, p.14).

Vasconcellos (2014) aponta três problemas básicos na forma como a avaliação acontece ainda hoje, contrária a uma concepção emancipatória: o desvio dos objetivos, a distorção da prática pedagógica e a questão ética (p. 28). O primeiro é bastante elementar, pois refere-se às finalidades das práticas avaliativas, que sofrem uma deturpação e, portanto, deixam de se ocupar das aprendizagens para tratar da classificação, estampada nas notas ou conceitos¹².

O segundo compõe o que o autor chama de “ciclo vicioso”, uma vez que os exames – principalmente os externos – orientam as práticas pedagógicas da professora, que, parte de um sistema, vê-se cheia de obrigações a cumprir, levando a um processo de ensino, aprendizagem e avaliação autoritário, sem diálogo e respeito aos saberes dos educandos. Estes, por sua vez, acabam coagidos a estudar um currículo instrucionista, pouco ou nada relacionado com sua subjetividade, seus interesses e sua realidade, e, diante de estudantes desatentos, a professora utiliza o trunfo da avaliação classificatória e seletiva como mecanismo de controle.

Em terceiro lugar, a avaliação, tratada como ferramenta de controle sem qualquer promessa de contribuir para a formação de estudantes que se vejam como cidadãos autônomos e ativos na construção de um projeto de sociedade mais igualitário, reifica os estudantes,

¹² Ver a teoria de Cipriano Luckesi sobre o *vazio epistemológico* comum ao *contrabando quantidade x qualidade* na seção “Qualidade da educação” desta dissertação.

subjugando-os à realização de exames que determinarão seu papel e lugar na sociedade capitalista, estigmatizados pelo fracasso ou privilegiados pelo sucesso.

C. Fernandes (2014b) argumenta que há práticas que

se coadunam com a perspectiva de que o conhecimento é algo possível de ser medido; outras se aproximam da concepção de que as aprendizagens são distintas, por isso a avaliação subjetiva se aproxima de um processo que envolve diferentes etapas e tarefas; ainda podemos encontrar práticas que nos revelam que se avalia para que as aprendizagens se realizem, pois sem avaliar não é possível aprender (p. 117).

Vasconcellos (2014), a partir de uma perspectiva freiriana, propõe que “a avaliação é uma prática fundamental do ser humano” (p. 30) que o auxilia em sua busca ontológica por *ser mais*. O ato de avaliar conduz as pessoas a enxergarem suas potencialidades, materializadas em seus acertos, e suas oportunidades de melhoria, refletidas em seus erros. Uma teoria similar é defendida por Alves (2004), segundo quem “avaliar é uma actividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca” (p. 11).

A questão ética é mais grave em escolas que não oferecem dependência, pois “na vida humana concreta, em que situação se faz aquilo que a escola faz com as repetências, qual seja, a repetição de tudo para se corrigir um erro numa parte?” (VASCONCELLOS, 2014, p. 43).

A influência do paradigma psicométrico ainda surge como predominante nas práticas avaliativas [...], verificando-se que muitos professores privilegiam uma avaliação formal, objectiva e rigorosa, das aprendizagens dos alunos, separadas das actividades de ensino-aprendizagem, cujo instrumento de avaliação por excelência é o teste de papel e lápis (ALVES, 2004, p. 34).

Otimista, Vasconcellos (2014) argumenta que a escola controladora e seletiva apenas reproduz um modelo de sociedade que está alocado no seio da cultura ocidental meritocrática há mais de duzentos anos e que, portanto, pode ser modificado, inclusive, a partir do ensino escolar (p. 35-36). Como diz Freire (2000), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (p. 31).

Em sua abordagem crítica, o autor considera impossível “praticar sem avaliar a prática”, ou seja, “analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência” (FREIRE, 1989 apud SAUL, A.M.; SAUL, A., 2013, p.115). Assim, “o momento de aferição do aproveitamento

escolar não é ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter” (LUCKESI, 2011, p. 54).

Vasconcellos (1998), acredita que é precisamente a avaliação do meio pedagógico que pode contribuir para a “construção de uma escola democrática e de qualidade para todos” (apud FERNANDES, C., 2005, p. 2). Para tanto, ela deve produzir “evidências que permitam monitorar e interferir precocemente nas condições que prejudicam ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais pretendidos” (LÜDKE; SORDI, 2009, p. 314). A avaliação é um campo em disputa por interesses diversos e exige que a profissional da educação esteja preparada para posicionar-se conscientemente, isto é, não se pode estar ingênua (LÜDKE; SORDI, 2009, p. 314-316).

Sobrinho (2004) afirma que “é simplista e redutora a ideia de avaliação como um instrumento neutro e capaz de determinar de forma absolutamente objetiva o que é bom ou o que não o é. [...] nenhuma avaliação é neutra” (p. 705). Complexa, ela é capaz de assumir uma posição ativa na educação escolar, o que lhe confere outras possibilidades identitárias para além do papel de controle, seleção, classificação e exclusão que lhe é, repetidamente, delegado, pois “carrega consigo a problemática sempre plural dos valores e, então, da ética e da cultura” (SOBRINHO, 2004, p. 705).

Se a educação, especificidade humana, é “um ato de intervenção no mundo” que pode ser movido para a mudança da ordem hegemônica ou para a sua manutenção (FREIRE, 2016, p. 106-107), então, “como tornar a avaliação na escola um momento de aprendizagem e, portanto, emancipatória?” (FERNANDES, C., 2014a, p. 11). Segundo Freire (2016), “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor *com* os alunos e não do professor consigo mesmo” (p. 63, grifo nosso). O trabalho, quando é coletivo e baseado na dialogicidade, anula os discursos verticais, de cima para baixo, que vêm se tornando norma nos sistemas de avaliação pedagógica (FREIRE, 2016, p. 113).

Existe uma distinção entre o que é essencial e o que é acessório, o que “significa, muito simplesmente, que é essencial a concentração de esforços na organização e no desenvolvimento do ensino [...] a partir de um quadro tão simples quanto possível, o que não significa frágil, ligeiro ou simplista” (FERNANDES, D., 2009, p. 90). Para o D. Fernandes, “em rigor, não precisamos de mais avaliação. Precisamos de melhor avaliação!” (FERNANDES, D., 2009, p. 90). Isso porque

a avaliação não é, de fato, uma mera questão técnica. É uma questão essencialmente pedagógica associada ao desenvolvimento pessoal, social e acadêmico das pessoas. É uma questão de desenvolvimento curricular da maior relevância. É também uma questão ética (Quem não fala de justiça e de valores quando se fala em avaliação?) (FERNANDES, D., 2009, p. 90).

Nóvoa (2009) defende que é preciso atentar para o fato de que “nos últimos anos, são as perspectivas econômicas que dominam o debate”, orientando a avaliação por meio de organizações multilaterais, como a *International Association for Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e a OCDE, com influência em diversos países no mundo todo (p. 14). Como vimos anteriormente, as políticas públicas brasileiras voltadas para o campo da Educação com foco sobre as avaliações dos estudantes e das escolas enquadram-se no perfil de avaliações externas em larga escala e têm tido, desde seu início, forte influência estrangeira.

Com isso, não nos referimos apenas a intervenções diretas sobre a elaboração de nossos programas, mas também ao fato de que o Brasil carrega em sua história recente uma sólida tendência a imitar modelos europeus e estadunidenses. Os casos em que nosso país importa, ainda que à sua maneira, políticas adotadas por países hegemônicos são recorrentes, como nos é recorrente também a importação de suas culturas.

4 Provas Bimestrais da SME-RJ

A SME-RJ atribuiu às provas bimestrais a corresponsabilidade pela avaliação das aprendizagens dos estudantes da rede, comumente feita pelas profissionais de educação das escolas. Considerando que, em uma concepção emancipatória da educação escolar, a avaliação deve constituir um movimento amplo de regulação contínua das aprendizagens que resulte em um processo educativo formador e formativo (PERRENOUD, 2007; FERNANDES, C., 2009), analisamos as provas bimestrais da SME-RJ, cujo formato evidencia distorções da identidade da avaliação, na medida em que apresenta características tanto de avaliações externas quanto de avaliações internas.

Exemplos dessa mescla podem ser observados na elaboração das provas e no formato de larga escala, que são características comuns a avaliações externas, e na inclusão de notas nos boletins escolares, podendo culminar em aprovação ou reprovação, característica comum a avaliações internas.

Além disso, à luz de algumas teorias, essas provas são consideradas capazes de avaliar as aprendizagens, enquanto outras teorias defendem que sua avaliação é de desempenho, levando-nos a procurar informações que nos permitam analisar o posicionamento da SME-RJ acerca de quando, como e por que avaliar.

De acordo com o Caderno de Políticas Públicas do Rio de Janeiro (2015?, p. 2),

o trabalho de requalificação do ensino público no município começou com a quebra de um paradigma nocivo para os estudantes. Em janeiro de 2009, a atual gestão pôs fim à aprovação automática – que permitia a progressão automática de séries como solução para o alto índice de reprovação sem avaliar o mais importante: o aprendizado.

Em outros documentos, também é possível observar a culpabilidade que a SME-RJ atribuiu à organização em ciclos da prefeitura anterior sobre o que considerou serem resultados insuficientes da qualidade da educação carioca. Em seu *Planejamento Estratégico 2009-2012*, diz que “a implantação da ‘aprovação automática’ provocou uma queda significativa no rendimento dos alunos do ensino fundamental” (RIO DE JANEIRO/SME, 2009b, p. 45). Faltou à Secretaria, porém, lembrar que a organização em ciclos foi implementada em 2007 e nenhum estudo que traçasse uma relação entre essa política e os resultados dos estudantes foi apresentado.

Segundo C. Fernandes (2000), o termo “promoção automática” data da década de 1950, momento em que diferentes experiências e propostas foram elaboradas no Brasil com o objetivo

de solucionar ou amenizar o problema da “seletividade escolar no 1º grau” (p. 84). Os diversos debates acerca do assunto “levaram às justificativas teóricas para a implantação de políticas educacionais que visavam à implantação de sistemas de avaliação que traziam uma perspectiva de ‘não-reprovação’, *seja em séries, níveis, ou ciclos*” (FERNANDES, C., 2000, p. 84, grifo nosso).

A promoção automática configura-se como uma possibilidade de política educacional, entretanto, é preciso enfatizar que há uma incorreção no *Planejamento Estratégico 2009-2012* da SME-RJ, posto que não havia uma política como essa no Rio de Janeiro. Havia o sistema de ciclos que, vulgarmente, foi confundido e/ou associado à promoção automática (FERNANDES, C., 2000).

Nesse documento, coloca-se a missão de “construir um processo pedagógico modelo, estabelecendo um *padrão de excelência* no ensino fundamental e na educação infantil” como uma das diretrizes da educação, enquanto os “resultados nas provas do IDEB e IDE Rio” são seus indicadores de desempenho (RIO DE JANEIRO/SME, 2009b, p. 45-48).

Com o início da gestão Eduardo Paes–Claudia Costin em 2009, a política de avaliação escolar foi oficializada para o município com apoio em dois documentos publicados no mesmo ano e que posicionaram o governo Paes frente aos programas, ações e compromissos para a educação das prefeituras anteriores (NAZARETH, 2014).

O Decreto N.º 30.426, de 26 de janeiro de 2009, estabelece “as diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009”. Sua base legal repousa sobre a LDB N.º 9394/96 e sobre a Indicação N.º 04/2007, do Conselho Municipal de Educação (CME), que discute “alguns aspectos históricos da avaliação da aprendizagem em sua globalidade” e ratifica a Resolução SME N.º 959, de 18 de setembro de 2007, após analisar suas determinações, que estabeleceram as “diretrizes para a avaliação escolar da rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro”.

Essa resolução também tem seus fundamentos na LDB N.º 9394/96, que determina a garantia de padrões mínimos de qualidade através de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

A Resolução N.º 959/07 prevê a continuidade do sistema de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental, cuja “avaliação do processo de *desenvolvimento e aprendizagem* dos alunos” desses ciclos “deverá ser expressa por meio dos seguintes conceitos: MB - Muito Bom; B - Bom; R - Regular; e RR - Registra Recomendações”. O documento fala de “conceito global”, mas garante a permanência dos registros específicos de cada disciplina, bem como a

discussão das questões e dos resultados das avaliações em sala de aula. A responsabilidade atribuída à SME no documento restringe-se à realização anual, no período final de cada ciclo, de uma avaliação de rede, visando monitorar e replanejar suas ações. Cabe sinalizar que a resolução trata os termos *desempenho* e *aprendizagem* como se fossem intercambiais, discussão já realizada em seção anterior.

A Indicação N.º 04/2007, que reitera os termos da Resolução N.º 959/07, relembra que a escola primária sofreu uma reorganização em 1962 que durou até a instituição da LDB 5.692/71, após a qual a

aprovação dos alunos, até então feita através de exames finais elaborados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais, comuns a toda a rede escolar, foi abolida e os professores passaram a ser os responsáveis pela avaliação contínua de seus alunos, com mais autonomia e de acordo com o ritmo de cada grupo. As notas numéricas foram substituídas por letras (BRASIL, 1971).

As discussões em torno da legitimidade das avaliações externas à escola no processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes, portanto, não é nova. Também não é novo o entendimento de que avaliações internas conferem maior autonomia às professoras, respeitando as idiossincrasias de cada comunidade escolar. Foi essa LDB que determinou a conversão de notas para conceitos, perspectiva resgatada pela Resolução N.º 959/07, como vimos acima.

O supracitado Decreto N.º 30.426/09 julga que o sistema de ciclos, implementado em 2007, “foi tão somente expandido a novas séries”, não especificando o que isso quer dizer. Embora apoie-se na Indicação N.º 04/07, ao invés de propor uma reconfiguração da política de ciclos de escolaridade voltada para a correção de suas imperfeições, o decreto é categórico e institui seu término, mantendo apenas o 1º Ciclo de Formação, que inclui 1º, 2º e 3º anos. Os 2º e 3º Ciclos, que englobam do 4º ao 9º ano, voltam a ser chamados de Ensino Fundamental 2 e a organização seriada é retomada.

Estabelecidas as diretrizes, cria-se a Portaria E/DGED N.º 40, de 04 de fevereiro de 2009, para operacionalizar seus dispositivos. Dentre as justificativas, está “a necessidade de normatizar os procedimentos de avaliação para todos os níveis e modalidades de ensino”, considerando-se suas especificidades. Seu Art.1.º §1º fixa que “o conceito global definirá, ao final do ano letivo, a aprovação ou a retenção do aluno”. O conceito I (Insuficiente) substitui o conceito RR (Registra Recomendações).

As provas bimestrais foram implementadas por meio da Resolução SME N.º 1010, de 04 de março de 2009. Essa publicação é apresentada de maneira bastante sintética, apenas formalizando a criação da política de avaliação escolar, mas sem muitos detalhes. Nesse âmbito,

são nomeados seus dispositivos legais, já citados, e as justificativas que orientam sua criação: 1) a “necessidade de explicitar os critérios e indicadores para a avaliação do *desempenho* acadêmico dos alunos, de forma a facilitar seu acompanhamento, tanto pelos pais e responsáveis, quanto pelos próprios alunos” e 2) a “função da avaliação escolar de possibilitar, especialmente no Conselho de Classe, o repensar da prática docente na busca de ações pedagógicas que auxiliem os discentes na superação de suas dificuldades” (grifo nosso).

Com essas justificativas, a Secretaria revela algumas informações, das quais destacamos duas: 1) sua política de avaliação escolar está voltada para o desempenho dos estudantes, não para suas aprendizagens; 2) os conselhos de classes são vistos como espaços privilegiados de reflexão sobre a prática docente em detrimento dos momentos de planejamento, coletivo ou individual; elaboração e correção de provas; negociação com os estudantes; cursos e palestras de formação, dentre tantos outros.

Apresentadas essas justificativas, determina-se que a SME-RJ enviará, bimestralmente, provas a todos os estudantes da rede, sem especificação de ano ou ciclo de escolaridade. Na prática, creches e pré-escolas não são contempladas. Como registro, estipula-se uma tabela de conversão de notas em conceitos: as notas de 80 a 100 correspondem ao conceito MB (Muito Bom); 70 a 79 – B (Bom); 50 a 69 – R (Regular); e 0 a 49 – I (Insuficiente). Não se especifica, porém, como esse cálculo é construído. A Revista Carioca de Educação Pública trouxe, em 2018, uma entrevista com Antonio Mateus Filho, à época assistente da Subsecretaria de Ensino da SME-RJ, na qual ele diz:

sobre notas e conceitos, é preciso ter clareza de que notas são usadas para refletir o desempenho acadêmico dos alunos, ou seja, o que demonstram nas atividades avaliativas desenvolvidas pelo professor; já o conceito global visa avaliar o desenvolvimento integral do aluno, observando sua evolução e considerando suas potencialidades. Portanto, conceito é mais amplo que notas, pois observa o aluno como um todo, conforme visto pelo conjunto de profissionais que com ele trabalham. Destaque-se que conceito não é média de notas, nem há tabela de conversão de notas em conceito! (p. 9).

A grande novidade da resolução que institui as provas bimestrais, porém, é outra: seus resultados devem ser contabilizados no boletim escolar, ainda que esses instrumentos sejam desenvolvidos pelo órgão, que é externo às escolas. A proposta inicial da Secretaria era mais ambiciosa: prescrevia que suas provas tivessem peso dois contra peso um para os instrumentos internos de avaliação das professoras, o que gerou forte rejeição da comunidade escolar.

Por isso, menos de duas semanas depois, foi oficializada a Resolução SME N.º 1014, de 17 de março, revertendo a medida. Substituindo a resolução anterior, o novo documento não

determinava o peso das avaliações, mas excluía a decisão de conceder peso maior para as provas da SME-RJ. Em sua justificativa, acrescenta “que é política da atual administração da Secretaria Municipal de Educação, o aperfeiçoamento contínuo de ações” e que aprecia “as conclusões resultantes de discussões realizadas junto ao Conselho Municipal de Educação, e às Comissões de Representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar – diretor, professor, funcionário e responsável por alunos”.

Outras resoluções são publicadas posteriormente, não apenas sobre as provas bimestrais, mas aprofundando questões que não haviam sido pormenorizadas nos documentos anteriores. De maneira geral, estabelecem “diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro”. A Resolução SME N.º 1123, de 24 de janeiro de 2011, é a que perdura até hoje. Nela, são feitos apenas alguns ajustes em relação ao texto anterior, a Resolução SME N.º 1078, de 27 de maio de 2010. Considerando a permanência da Resolução N.º 1123/11 como orientadora da política de avaliação escolar da SME-RJ, fazemos uma breve análise dos conceitos usados no documento, tendo por base as discussões feitas anteriormente.

O Art.1.º determina que “a avaliação na Rede Municipal de Ensino será *contínua*, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o *acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos*” (grifos nossos). Seu parágrafo único explica que “a avaliação, como *processo*, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas e trabalhos em grupo e individuais” (grifo nosso). Enquanto a categoria *desempenho* aparece apenas uma vez no documento, a expressão *desenvolvimento e aprendizagem dos alunos* é registrada dez vezes.

Em seu parágrafo único, fica determinado que “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*”. Isso significa que a secretaria tem um olhar para as aprendizagens em sua avaliação escolar, o que é elemento central da questão de pesquisa. Adiante discutiremos a inclusão das provas bimestrais no processo de avaliação das aprendizagens.

O Art.22.º define que o Boletim Escolar

é documento de ciência ao responsável e ao próprio aluno sobre seu desenvolvimento e a aprendizagem, devendo conter seu desempenho acadêmico (nota das provas bimestrais, média das disciplinas e conceito global) e frequência, bem como, se for o caso, a nota do aluno nas atividades de recuperação paralela.

A informação mescla os conceitos de *aprendizagem* e *desempenho*, como se o primeiro fosse uma leitura do segundo, resumido aos resultados expressos em notas, conceitos e médias, e da frequência. Na resolução, as provas bimestrais também são chamadas de avaliações bimestrais, embora a maior parte do documento demonstre algum nível de compreensão sobre as diferenças entre os termos. De vinte e um momentos em que a palavra “avaliação” é utilizada, todos a tratam enquanto processo que engloba instrumentos, estratégias, registros e critérios. Quando buscamos seu plural, no entanto, localizamos três respostas, sendo todas elas uma expressão de confusão entre os conceitos:

- 1) Art. 2.º - §1.º O conceito global considerará as *avaliações dos professores*, os resultados nas provas bimestrais e o aspecto formativo do desenvolvimento do aluno;
- 2) Art. 2.º - § 4.º Do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, será atribuído um conceito global ao aluno, além de se registrar, no Boletim Escolar, em cada uma das disciplinas do currículo, a média, em escala de 0 (zero) a 10 (dez), de todas as avaliações bimestrais, tanto as programadas pelo professor como as provas elaboradas pela SME;
- 3) Art. 20 - § 1.º - III - Anotações Diárias, que traz a relação de alunos, a apuração da frequência, o registro das atividades por Componente Curricular e as avaliações mensais.

As “avaliações dos professores” pode ser interpretada como o processo de avaliação realizado individualmente por cada profissional, seja em diferentes turmas, como é o caso do primeiro segmento, seja em diferentes matérias, condição do segundo segmento. Para que possamos analisar os sentidos dessa expressão, precisamos considerar que: a secretaria, ao propor provas que façam parte da avaliação escolar, e não da avaliação da rede, entende que essas provas são instrumentos de um processo avaliativo que se comunga com os instrumentos das professoras, cujo objetivo é compreender como estão as aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, a nomenclatura “avaliações das professoras” está sendo utilizada de maneira equivocada, pois coloca todo o processo de avaliação nas mãos das professoras ao mesmo tempo em que neutraliza o papel das provas bimestrais nesse processo. Em tempo, fica determinado que o “aspecto formativo do desenvolvimento do aluno” também é extrínseco à avaliação, o que não condiz com um olhar formativo sobre as aprendizagens.

Na segunda situação, as provas bimestrais são chamadas de “avaliações bimestrais”, o que nos traz de volta à confusão feita entre os termos “avaliação” e “provas”. As provas são instrumentos que podem ou não ser escolhidos, mediante critérios éticos, justos e transparentes, para comporem a avaliação, isto é, o processo. As provas são pontuais e capazes de registrar apenas alguns saberes dos estudantes, aqueles que forem expressos nas questões, são um retrato

de determinado momento. O mesmo engano é cometido ao tratar de “avaliações mensais”, posto que o que acontece em sala de aula é a utilização de instrumentos que podem passar por um registro mensal.

O “conceito global”, citado quinze vezes, é composto pelas “avaliações dos professores, os resultados nas provas bimestrais e o aspecto formativo do desenvolvimento do aluno”, discutidos acima. O Art.3.º define que o conceito “refletirá o *desenvolvimento* e a *aprendizagem* do aluno no período considerado para o Conselho de Classe (COC)” e determina, “ao final do ano letivo, a *aprovação* ou *reprovação* do aluno” (grifos nossos). Do 6º ao 9º ano, a média é calculada “em escala de 0 (zero) a 10 (dez)” para cada disciplina a partir de “todas as avaliações bimestrais, tanto as programadas pelo professor como as provas elaboradas pela SME”.

O Art.4.º §1.º estabelece que a professora deve realizar anotações na ficha do aluno no momento das atividades de avaliação, as quais devem ser discutidas “individualmente ou no coletivo do grupamento” de acordo com suas especificidades. Nas classes especiais, a avaliação “deverá prever uma progressão contínua, considerando-se a organização dos diferentes níveis, não cabendo, portanto, retenção, nem conceituação”.

O Art.10.º decreta que a SME “realizará, anualmente, *avaliação de rede*, visando monitorar e replanejar, sempre que necessário, as suas ações”. Assim, ratifica-se que as provas bimestrais não foram criadas e não são utilizadas pela secretaria como medida do Salto de Qualidade capaz de fornecer insumos para a criação e reorientação das políticas educacionais do órgão público. É a avaliação de rede anual que o faz. As provas bimestrais são compulsórias e substituem uma parte dos instrumentos elaborados internamente pelas professoras, o que, a partir de determinada perspectiva, pode ser considerado como um causador de defasagens no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, pois não é capaz de avaliar aprendizagens, mas desempenho.

Segundo o Art.15.º, “constitui direito do aluno, por intermédio de seu responsável, quando menor de idade, contestar critérios avaliativos, convocando-se, para esse fim, um Conselho de Classe Extraordinário”, cabendo recurso conforme Deliberação CME N.º 16, de 26 de fevereiro de 2008. Considerando que as provas bimestrais não apenas são externas, como atingem a maior rede de educação básica da América Latina, não é tarefa fácil compreender como seus critérios poderão ser contestados por estudantes e seus responsáveis. Além disso, os critérios devem ser definidos antes da aplicação dos instrumentos, o que deveria levar à negociação e não à contestação.

Conforme Art.19.º, os documentos da Avaliação Escolar são: “I - Diário de Classe; II - Ficha de Avaliação; III - Boletim Escolar; IV - Relatório de Transferência, para alunos do

Ensino Fundamental e do PEJA; V - Relatório de Acompanhamento, para alunos de Classe Especial; VI - Histórico Escolar; VII – Certificado”. Exige-se das professoras que anotem as “ações pedagógicas e o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes no Diário de Classe”, porém essa incumbência contradiz a função que a SME-RJ delegou a si mesma de avaliar as aprendizagens externamente, o que considera possível.

No §5.º, temos outra demonstração de que a SME não assume a tarefa por completo, pois determina que, “após o 5º COC, cada professor, antes de entrar em recesso escolar, deverá elaborar, para cada aluno reprovado, Relatório em que explicita os motivos que levaram à sua conceituação como Insuficiente (I)”, ignorando que parte dessa decisão é sua.

O Art. 21.º eleva as provas bimestrais a uma posição de destaque, pois define que, “a cada ano escolar (1.º ao 9.º ano) do Ensino Fundamental, deverá ser preenchida a Ficha de Avaliação, onde estarão contidos o conceito global, as médias por disciplina e a nota das provas bimestrais”. Isso significa que as provas bimestrais, ao mesmo tempo em que são intrínsecas à avaliação escolar, precisam ser registradas de maneira isolada, o que não acontece com os instrumentos das professoras.

Ao tentar cumprir com o objetivo de facilitar o acompanhamento pelos responsáveis e pelos próprios alunos dos critérios e indicadores para a avaliação do *desempenho* acadêmico dos alunos, a SME informa a essas famílias que as provas bimestrais, com espaço reservado no boletim, têm maior importância do que os instrumentos de avaliação das professoras. Além disso, o processo de avaliação, enquanto ato contínuo, é transformado em uma média que, da mesma forma, aparece igualada às provas da secretaria. Em tempo, é importante observar que a conversão de notas em conceitos é excluída da Resolução Nº 1123/11.

Essa política de avaliação escolar da SME-RJ incita diversos questionamentos. Que tratamento recebem os dados coletados pela Secretaria? Como as provas bimestrais são capazes de substituir instrumentos das professoras com a intenção de auxiliá-las a planejar suas ações pedagógicas? As provas são externas às escolas e, sendo assim, tem condições de avaliar as aprendizagens? O desempenho de quem as provas avaliam: dos estudantes ou das professoras?

Nazareth (2014) assegura que a rede municipal carioca submete suas escolas a diversos “instrumentos de consolidação da ‘cultura da prova’ e do currículo mínimo padronizado, tais como os Cadernos Pedagógicos, os simulados e o Prêmio Anual de Desempenho” (p. 15). Essa lógica conduz práticas massificadoras na cidade do Rio de Janeiro, expondo todos os estudantes da rede, bimestralmente, às mesmas provas, realizadas, inclusive, nos mesmos dias. A SME-RJ almeja alcançar objetivos que são comuns a avaliações das/para as aprendizagens através de

provas que são externas às escolas e não consegue dar conta de justificar como as provas produzidas por ela poderia substituir os instrumentos criados pelas professoras.

O formato de múltipla escolha, que se excetua apenas nas provas de Língua Portuguesa do 1º ano, é um exemplo da impossibilidade de avaliar as aprendizagens. Dentre as diversas possibilidades de elaboração de questões e itens, as provas bimestrais, que são em larga escala, demandam facilidade de correção, otimização do tempo e objetividade das respostas, elementos que não se relacionam com as aprendizagens. Para as avaliações escritas, mais subjetivas e suscetíveis à apreciação da professora, “existiam instruções de correção extremamente rígidas, em uma evidente tentativa de objetivação”:

as reais subjetividades são ignoradas ou, no mínimo, compreendidas como exceções sem importância. Isto porque essas situações não se encaixam no cartão resposta, nem na tabela de resultados que a direção da escola irá enviar para a SME/RJ e muito menos nos *rankings* publicados nos jornais (NAZARETH, 2014, p. 92-96).

Se um órgão público não tem condições de elaborar instrumentos que contemplem a individualidade dos estudantes e a coletividade dos grupos em que se inserem sem generalizar seus saberes, por que insistir no aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação em vez de extingui-los? A desvalorização das particularidades de cada escola, de cada turma, de cada estudante é problemática quando se tem a intenção é acompanhar as aprendizagens. Para Nazareth (2014),

aqui se encontra uma questão crucial, os resultados da avaliação externa, que originalmente foi criada para realizar o acompanhamento de redes de ensino e orientar a criação de políticas públicas, estão sendo utilizados para emitir pareceres sobre a aprendizagem e não somente o desempenho (p. 104).

Essa proposta multifacetada engendra um esvaziamento de ambas as dimensões externa e interna da avaliação, sobremaneira, a interna, que se vê restrita a avaliar apenas uma parte do processo de aprendizagem, enquanto outras informações são perdidas em um recurso que não dá conta de observá-las. A Resolução N.º 1.010/09 vai de encontro às concepções de avaliação estabelecidas pelos documentos anteriores nos quais se baseia, porque não está comprometida com a autonomia docente ou com os diferentes fatores que interferem no processo de avaliação.

A partir dessas reflexões, parece-nos que os documentos que orientam a criação das provas bimestrais não foram lidos, pois deveriam ter sido substituídos para estarem de acordo com a política, o que nos leva a defender que elas são contraditórias desde a sua concepção.

O Plano Diretor da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO/SME, 2009) coloca o desenvolvimento de “uma *educação de qualidade* que garanta a todos o *direito de aprender*, gerando a possibilidade de *construção de um projeto de vida*” como um dos objetivos da política educacional (p. 4, grifos nossos). Para defender essa meta, traz informações sobre “como está a qualidade da educação no Rio de Janeiro”: embora o Ideb tenha sido atingido em ambos os segmentos do ensino fundamental, “as notas da Prova Brasil caíram em Língua Portuguesa no 5º ano” de 2005 para 2007 (RIO DE JANEIRO/SME, 2009, p. 9).

Justifica-se, assim, a “consolidação de uma política de educação de qualidade” baseada 1) no envio de orientações curriculares às escolas para cada bimestre, em todas as disciplinas, para todos os anos escolares; 2) na realização de provas bimestrais por toda a rede para aferir o progresso dos alunos (avaliações internas); 3) na participação das avaliações externas do MEC, além da Prova Rio para 3º e 7º anos; e 4) na premiação das melhores equipes escolares (RIO DE JANEIRO/SME, 2009, p. 12). A prefeitura dispõe-se a “ouvir e envolver a comunidade escolar” através de reuniões, de um canal direto com as professoras e de um endereço de *e-mail* aberto (p. 14). Estabelece como meta a “obtenção de uma nota média (entre as escolas públicas municipais igual ou superior a 5,3 para os anos iniciais e 4,6 para os anos finais no Ideb em 2013” (RIO DE JANEIRO/SME, 2009, p. 16).

As provas bimestrais não são tratadas como externas pela SME-RJ, o que pode ser observado em diversos documentos que declaram “provas bimestrais e avaliações externas” (RIO DE JANEIRO/SME, 2015?, p. 9, 12, 25). Cabe destacar que as provas não apenas são externas, como são aplicadas em larga escala.

Não se pode acusar a SME-RJ de não ser transparente quanto aos seus objetivos para a reforma educacional que propôs, mas é preciso reiterar o seu compromisso com o entendimento de aprendizagem a partir dos resultados do Ideb:

o salto de qualidade *refletido nos índices escolares*, as políticas desenvolvidas e a produção de conteúdo próprio fazem do município do Rio hoje uma referência para uma série de cidades que buscam, com a experiência carioca, um caminho para oferecer uma boa educação à população. E o Rio, ao educar melhor suas crianças e jovens e valorizar seus professores, tornou-se também uma lição para o Brasil. O salto de qualidade na educação está refletido nas notas alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que em 2011 registrou avanço de 22% nos anos finais (6º ao 9º) e de 6% nos anos iniciais (1º ao 5º). Em 2013, o IDEB confirmou essas conquistas: a rede municipal manteve a média geral de 5,3 nos anos iniciais e 4,4 nos anos finais (RIO DE JANEIRO/SME, 201?, p. 2, grifos nossos).

5 Análise do discurso à luz de Bakhtin: o que dizem as profissionais de educação da rede municipal carioca e nossa leitura de suas vozes

5.1 Perfil das entrevistadas

Atendendo aos pressupostos epistemológicos que orientam esta pesquisa, entrevistamos profissionais de educação que são ou foram servidoras da rede municipal de ensino carioca. Ao ouvir sujeitos envolvidos com a política educacional de provas bimestrais, buscamos melhor compreender seus efeitos na comunidade escolar.

Traçamos o perfil das participantes, porém sem a intenção de criar estereótipos ou pré-conceitos sobre seus enunciados. Na próxima seção, explicaremos como a análise dos discursos será realizada a partir dos contextos em que as profissionais estão inseridas e das ideologias que costumam habitar seus espaços, tempos e culturas, buscando compreender possíveis sentidos expressos em suas respostas.

Como critérios de seleção das servidoras, determinamos que seria significativo ouvir uma professora que atuou na rede antes da implementação das provas bimestrais e uma professora que entrou para a rede depois. Essas profissionais compuseram o Grupo A, o qual contempla servidoras que participam da concretização da política educacional nas escolas. O Grupo B contempla outro critério de seleção das entrevistadas, que são servidoras que atuaram em Coordenadoria Regional Escolar (CRE) ou na SME-RJ e estiveram envolvidas com a formulação, implementação e/ou reconfiguração da política.

Contatamos algumas professoras da rede e seis aceitaram participar do estudo, o que consideramos ser um bom número. Dessas seis, uma é professora regente e entrou para a rede depois da implementação das provas; três entraram como professoras antes das provas e, hoje, ocupam as funções de coordenadora pedagógica, diretora adjunta e diretora; e duas atuaram tanto em CREs como dentro da SME-RJ, sendo uma delas ex-servidora.

Incluímos um quadro com informações que podem ser importantes para entendermos um pouco o lugar de onde as servidoras falam e sobre sua experiência profissional. Conforme determinação do Conselho de Ética da Unirio, seus nomes não serão revelados, bem como nenhuma informação que possa levar à sua identificação. Utilizaremos pseudônimos para distingui-las durante a análise. Todas são mulheres entre 38 e 54 anos de idade. Suas formações acadêmicas envolvem curso normal, faculdade de pedagogia e pós-graduação *latu e stricto sensu*. Além de pedagogia, há servidoras que cursaram história, psicologia e ciências sociais. O tempo de formação varia de 4 (formada a menos tempo) a 33 anos (formada há mais tempo).

Entrevistada	Onde atua/atuou	Tempo de atuação	Tempo de rede
Júlia	CRE / SME-RJ	11 anos	27 anos
Bianca	CRE / SME-RJ	25 anos	30 anos
Carina	1º segmento: 5º ano	2 anos	2 anos
Isabel	Coordenadora pedagógica	2 anos	18 anos
Eduarda	Diretora Adjunta	1 ano	29 anos
Dani	Diretora	2 anos	13 anos

Tabela 3 – Perfil das entrevistadas

Optamos por não tentar entrevistar os principais criadores da política, Eduardo Paes e Claudia Costin, pois nosso estudo assume o caráter de pesquisar como as servidoras da rede interpretam os conceitos discutidos e a própria política de provas, além de investigar as tensões que surgem na prática pedagógica. Abaixo, relacionamos as questões que fizeram parte do pré-roteiro de entrevistas. Outras perguntas surgiram conforme as participantes foram oferecendo seus depoimentos e serão expostas aqui de acordo com a conveniência ao longo da análise.

PERGUNTAS FEITAS PARA O GRUPO A

1. As provas bimestrais possuem algumas especificidades quando comparadas a outras provas externas e internas¹³. Do seu ponto de vista, as provas bimestrais são externas ou internas?
2. Como a sua escola pratica a inclusão dos resultados dessas provas, as notas, no boletim escolar? Elas são consideradas para cálculo do conceito global, podendo culminar em aprovação ou reprovação? Como a escola aplica esse conceito global?
3. Enquanto profissional, você possui uma concepção de escola. De acordo com o seu olhar sobre o papel da escola na vida dos seus estudantes, qual a função das provas bimestrais? Elas contribuem para as aprendizagens dos seus estudantes? De que maneira?
4. Uma das justificativas para a implementação da política foi a possibilidade de reorientar práticas pedagógicas, auxiliando as professoras. Você se sente mobilizada a mudar suas práticas a partir do resultado dessas provas?
5. Como são os dias de aplicação de prova? Quem as aplica? Como os estudantes agem e se sentem nesse dia?
6. Você concorda com os critérios de correção enviados pela SME-RJ?
7. As famílias dos estudantes compartilham da sua percepção? Uma das justificativas para a implementação da política foi a necessidade de melhor informar as famílias e os próprios

¹³ Optamos pelo termo “interna”, pois a distinção avaliação externa x avaliação de aprendizagens é feita apenas em algumas correntes teóricas e poderia confundir participantes menos envolvidas com discussões conceituais.

estudantes sobre os critérios e os resultados da avaliação. As famílias demonstram interesse por essas provas? Elas valorizam seus resultados mais do que o retorno oferecido pelos instrumentos de avaliação das professoras?

8. Como as novas orientações da SME-RJ são transmitidas a você?

PERGUNTAS FEITAS PARA O GRUPO B

1. Qual a sua experiência com a política de provas bimestrais? Conte um pouco do que você viu em termos de avaliação antes de as provas serem estabelecidas na rede.
2. As provas bimestrais possuem algumas especificidades quando comparadas a outras provas externas e internas. Do seu ponto de vista, as provas bimestrais são externas ou internas?
3. Por que os resultados dessas provas, as notas, são incluídos no boletim escolar? A SME-RJ é flexível quanto à contagem para o cálculo do conceito global, que pode culminar em aprovação ou reprovação? Isto é, as escolas têm autonomia para determinar o cálculo do conceito global?
4. Como as provas bimestrais contribuem para que a prefeitura cumpra seu papel de gestora? Seus resultados mobilizam a criação ou o aperfeiçoamento de políticas educacionais? Que movimentos já foram realizados nesse sentido em dez anos de política?
5. Uma das justificativas para a implementação das provas bimestrais foi a possibilidade de reorientar práticas pedagógicas, auxiliando as professoras. Por que a prefeitura considera que uma medida como essa é necessária se as escolas, turmas e estudantes são tão diversas?
6. Quem aplica as provas?
7. Como a SME-RJ comunica novas orientações às escolas?

As participantes que trabalharam na SME-RJ constituem um grupo de professoras, regentes ou não, com longa trajetória na rede de ensino do Rio de Janeiro. Espera-se de suas respostas que possam apresentar perspectivas particulares, que não podem ou dificilmente podem ser alcançadas por profissionais que não têm experiência de contribuição desse mesmo lugar. Com isso, fica marcada uma diferença evidente e inevitável entre as participantes que atuam apenas dentro das escolas sem que isso seja sinônimo de hierarquia ou juízo de valor.

5.2 Questões teóricas e metodológicas da Análise do Discurso com Bakhtin

A análise do material coletado com as entrevistas é realizada no nível do discurso. Há diferentes linhas teóricas e metodológicas que reivindicam o título de Análise do Discurso (AD) e o embasamento de nossa pesquisa recai sobre o Círculo de Bakhtin. O interesse em trabalhar com AD surge do entendimento de que a língua, para além dos estudos sistemáticos de sua estrutura, atravessa o mito da neutralidade e constrói-se como discurso, porque se coloca no campo histórico, social e individual.

A Análise do Discurso bakhtiniana está voltada para a interpretação, reconhecendo a pluralidade de sentidos que podem ser extraídos de um enunciado, que é a “unidade mínima do discurso e elo do processo de comunicação humana” (BEZERRA, 2019, p. 152). Caregnato e Mutti (2006) notam que a AD não é uma metodologia, mas uma disciplina de interpretação, que “trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido” e que envolve linguagem, história e ideologia (p. 680).

A expressão da linguagem, o texto (verbal ou não), permite-nos interpretar os possíveis sentidos atribuídos pelos sujeitos a seus enunciados. Nesse tipo de análise, a história pode ser compreendida como o contexto em que o sujeito e seu discurso estão inseridos e do qual não podem ser separados. Já o conceito de *ideologia* é variado.

A palavra russa *ideologiya* não carrega forte conotação política como em português. Por isso, alguns estudiosos de Bakhtin a interpretam como o conjunto de ideias ou doutrinas que caracterizam o pensamento de um indivíduo ou de seu grupo. É nesse sentido mais amplo que Bakhtin usa o termo, referindo-se, de modo geral, à maneira como membros de determinado grupo social enxergam o mundo. Nesse sentido, o pensador aloca o indivíduo precisamente dentro de um contexto social e mostra que ele influencia o mundo social assim como o mundo social o influencia (MORRIS, 1994 apud FREEDMAN; BALL, 2004, p. 4-7).

No campo do discurso, a ideologia preenche a língua em comunhão com sua contínua formação histórica (BEZERRA, 2019, p. 156), isto é, aliada ao processo histórico no qual a própria língua se desenvolve. Em se tratando de língua viva, “nem de longe são neutros todos os fenômenos da língua (palavras, unidades fraseológicas, ou mesmo as formas morfológicas e sintáticas). Estas exalam estilos, a elas estão vinculadas certas apreciações tendenciais, ideológicas, sociais” (BAKHTIN, 2019, p. 136).

Rodrigues (2004) lembra que, para Bakhtin, “o texto é o dado primário, o ponto de partida para as diferentes disciplinas nas ciências humanas”, tornando relevante que o estudo

do homem (social) e da sua linguagem se dê por meio de “textos concretos que ele criou, pois a constituição social do homem e da sua linguagem é mediada pelo texto” (p. 428) e, assim,

a compreensão da natureza das ciências humanas e a postulação de que todo ato de compreensão é dialógico põem em jogo a postura do pesquisador dessas disciplinas. Tendo como objeto de investigação o homem e a sua *palavra*, ele passa a ser participante desse diálogo, embora em um outro *nível* (p. 429, grifos da autora).

Por não encerrar todas as possibilidades de interpretação,

a concepção do que sejam os dados acaba sendo problematizada, pois eles não esgotam o objeto em estudo. Além do mais, eles são *articulados* pelo pesquisador, concebendo-se os resultados como uma interpretação relativamente acabada, construída a partir de determinados dados, sob uma determinada concepção teórica, em um determinado momento histórico (RODRIGUES, 2004, p. 430, grifo da autora).

As entrevistadas contribuem para nossa compreensão da complexidade da política de provas bimestrais do Rio de Janeiro. Com seus enunciados, as profissionais colocam-nos na posição de interlocutoras-ouvintes-leitoras, mas não só a nós. Do mesmo modo, oferecem essa posição a cada uma das vozes que contribuíram para a construção de seus discursos, dada a dialogicidade da relação entre elas (BAKHTIN, 2019, p. 137).

Interpretar os sentidos do que nos dizem significa, em alguma medida, interpretar os olhares das tantas profissionais da educação que não foram entrevistadas, de grupos que não tiveram a oportunidade de se pronunciar abertamente nesta pesquisa, mas que difundem suas perspectivas e concepções através das vozes com que dialogam e que, aqui, as representam. Faz-se necessário lembrar que, quando falamos em diálogo, não nos referimos a consenso, mas à negociação de perspectivas, sentidos, opiniões.

Ainda em acordo com os pressupostos epistemológicos apresentados na seção 2.1, é relevante destacar que, com uma AD bakhtiniana, não pretendemos “descobrir nada novo”, mas fazer uma “nova interpretação ou uma releitura” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681) de discursos que já foram pensados ou proferidos anteriormente, em outros contextos, com outras interlocutoras-ouvintes-leitoras. Os enunciados, além de ideologicamente influenciados, não são construídos pela primeira vez por nossas entrevistadas, mas pelas múltiplas vozes que os compõem em diferentes contextos sócio-históricos.

Em tempo, cabe ressaltar que a AD, não apenas a francesa, mas também a bakhtiniana,

mostra como o discurso funciona não tendo a pretensão de dizer o que é certo, porque isso não está em julgamento. [...] Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto,

sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681-682).

Assim como Rodrigues (2004) fez em seus estudos de gênero do discurso, buscamos um olhar de estranhamento em nossa AD, o que nos levou a não definir as categorias de análise previamente. Extraímos, do discurso das professoras, as categorias que consideramos relevantes para uma análise que pudesse contribuir com as reflexões teóricas realizadas no começo da pesquisa. Como diz a autora, “isso significa, para o pesquisador, ‘esquecer’ o que já se sabe e ver e analisar esse processo com outros olhos. Ao modo bakhtiniano, seria olhar esse já-conhecido através de um olhar de estranhamento” (RODRIGUES, 2004, p. 193).

Portanto, os dados coletados para a pesquisa não são analisados com base em categorias previamente determinadas. Com efeito, chamamos as categorias, posteriormente selecionadas, de *eixos temáticos*. Os eixos são identificados a partir de *marcas linguísticas*, ou *marcas de discurso*, as quais reconhecemos após escuta e leitura atentas do material gravado e transcrito (CAREGNATO, MUTTI, 2006). As marcas linguísticas são determinadas através dos sentidos expressos por uma comunidade ou círculo social e “qualquer elemento pode ser estudado enquanto marca linguística, ou ‘marca de discurso’”, pois “o importante é captar a marca linguística e relacioná-la ao contexto sócio-histórico” (CAREGNATO, MUTTI, 2006, p. 682).

Enquanto buscávamos as marcas para nossa análise, observamos algumas características comuns a todos os discursos, como a representação de outras vozes em seus enunciados, em geral, para servir de ilustração sobre uma situação. Esses atos de fala, sinalizados por aspas, representam perspectivas de outras pessoas em certas situações. Podem ser lembranças de algo que ouviram ou exemplos de situações plausíveis. Há momentos em que as vozes pertencem às próprias entrevistadas, denotando pensamentos, reflexões, períodos passados ou futuros.

Em nossa transcrição, as reticências são utilizadas com muita frequência, porém não significam que o restante de um ato de fala esteja subentendido. Aqui, as reticências simbolizam a interrupção de um pensamento, deliberadamente recortado pelas professoras para dar início a outro. Muito presentes nos discursos, as pausas para reflexão e reconstrução dos enunciados demonstram a preocupação das participantes em se expressarem adequadamente.

De modo geral, pareceu-nos que as servidoras se sentiram seguras para responder às perguntas. A ex-servidora foi mais contundente em suas críticas, o que pode ser interpretado como uma liberdade assegurada por seu atual vínculo empregatício, fora da rede municipal. No entanto, o vínculo das servidoras ativas com a SME-RJ não as impediu de relatar pontos de discordância com algumas políticas da prefeitura.

5.3 Marcas Linguísticas e Eixos Temáticos

Com a intenção de eleger eixos temáticos que nos permitiriam analisar os enunciados das participantes, selecionamos termos, expressões e conceitos pertinentes à área da educação que nos ajudaram a sistematizar seus discursos. As servidoras que estiveram/estão na rede de ensino carioca há muitos anos abordaram um momento histórico-político anterior à implantação da política de provas bimestrais, ora motivadas por nossas perguntas, ora espontaneamente. Isso levou-nos a determinar a primeira marca linguística: *nesse período, ou à época*.

A segunda marca deve-se à presença de concepções sobre *avaliações externas e de larga escala* e de sua importância no campo da educação básica. Apenas algumas participantes expressaram suas visões sobre o assunto, porém julgamos que seus enunciados são valiosos para melhor compreensão de seus discursos.

A terceira marca linguística é *escola viva, ou o cotidiano, e a prova da prefeitura*. Definir essa marca constituiu-se como uma etapa muito complexa da análise, pois são diversos os enunciados que entrelaçam esses temas. Todas as professoras versam ampla e profundamente sobre dia-a-dia, cotidiano, chão da escola e escola viva e todos os momentos em que isso acontece estão atrelados às provas bimestrais. Há participantes que chamam as provas da rede de “prova da prefeitura”. Portanto, pareceu-nos coerente considerar o termo uma marca.

5.3.1 Nesse período, ou à época

A política de provas bimestrais completou dez anos de vigência em 2019. Ao falar sobre ela, as três entrevistadas que trabalharam na rede muito antes de sua implementação resgataram o contexto político anterior, usando palavras que expressam noção de tempo passado, como “nesse período” e “à época”. É curioso que “hoje”, palavra comumente relacionada ao tempo presente, tenha sido utilizada com significados diferentes. Para Júlia, trata-se, às vezes, apenas da gestão em vigência (Marcelo Crivella, 2017-2020), ao passo que, para Bianca, “hoje” é todo o período pós-implantação da política (depois de 2009). Eduarda usa “hoje” apenas uma vez, atrelando o termo às gestões Paes e Crivella (2009-2020).

Pudemos supor que Júlia fraciona seu olhar sobre as provas a partir das últimas gestões da cidade, Maia, Paes e Crivella, refletindo três diferentes contextos político-históricos. Bianca enfatiza a longevidade da política, marcando dois momentos: pré e pós-implantação das

provas. Considerando que a gestão Cesar Maia¹⁴ é notada pelas três professoras, dividimos o período anterior à política de provas bimestrais em três eixos temáticos: 1) a prática pedagógica na gestão Maia; 2) o início das provas de rede no Rio de Janeiro e a influência internacional; e 3) o início da gestão Paes-Costin e a qualidade empresarial.

1) A prática pedagógica na gestão Cesar Maia

Júlia é nossa primeira entrevistada. Sabendo que já não é servidora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, pedimos que nos conte um pouco de sua experiência de vinte e sete anos na rede, elicitando as funções que ocupou durante esse tempo. A professora relata que, até 2008, a SME-RJ tinha um “projeto de construção do conhecimento” (JÚLIA, 2019), especialmente, durante a gestão de Cesar Maia. Nesse período, a abordagem educacional da prefeitura contava com a participação ativa da comunidade escolar, além de uma arrojada relação com instituições universitárias:

Nós tínhamos a Sonia Mograbi como secretária de educação e a Sonia Fernandes – que era uma professora da UERJ – era a subsecretária, que, na verdade, era quem dava esse vínculo entre universidade e escola básica. Sonia Fernandes faleceu. Para a gente, foi uma perda muito grande, porque ela tinha essa perspectiva... Sonia Fernandes foi orientanda de Miguel Arroyo. Miguel Arroyo, né? **Não precisa falar mais nada**¹⁵. Ela tinha uma visão de estrutura e de relação entre universidade e escola muito diferente do que a gente vê hoje, porque a gente tem uma distância muito grande, na minha opinião, da universidade para a escola. [Júlia]

Ao declarar que “não precisa falar mais nada”, narrando a perda de Sonia Fernandes, Júlia demonstra que se identificava com a abordagem da subsecretária e lamenta o fato de a perspectiva não ser mais a mesma. A professora reconhece que muitos erros foram cometidos durante esse período, mas justifica as falhas com as iniciativas que considera positivas, “porque, na verdade, era uma construção nossa também, de desmontar determinadas estruturas que nós vivenciamos como alunos” (JÚLIA, 2019). Para ela, o desejo de construir uma escola mais humana e dialógica sobrepõe-se aos erros:

[...] o CIEP trouxe uma outra perspectiva, “Vamos olhar de uma outra forma o mundo, as relações sociais, a minha inserção no mundo, a minha voz, a minha vez”. São crianças e adolescentes da época que não aceitavam qualquer negócio, que sempre discutiram, que sempre tiveram criatividade etc. desenvolvidas na escola. [...] nesse período, você não tinha essa noção de provas únicas ou provas institucionais. A gente estava em um período de abertura da educação, sobretudo, para esses ventos de

¹⁴ Cesar Maia foi prefeito da cidade do Rio de Janeiro de 1993 a 1997. Sucedido por um mandato de quatro anos de Luiz Paulo Conde, reassumiu a prefeitura por dois mandatos consecutivos, de 2001 a 2009. Júlia comenta os 16 anos de gestão anterior a Paes, porém, como não cita Conde, interpretamos que ela não considera essa gestão.

¹⁵ Em negrito, grifamos os trechos sobre os quais comentamos. Os grifos das entrevistadas estão em itálico.

construção de conhecimento, **Emília Ferrero**... [...] construindo uma nova forma de pensar... **Regina de Assis**, que construiu a MultiEducação, que construiu a MultiRio, com múltiplas linguagens. A gente estava nessa vibe de construir uma escola nova. [...] nesse período de 1980 até 2006, a gente fez muita coisa bacana. De pensar uma outra educação, uma educação diferente. [Júlia]

Conforme discutimos, na abordagem teórica bakhtiniana, diversas vozes compõem o discurso do enunciador. Júlia expõe algumas das vozes com as quais dialoga e com as quais concorda (Emília Ferreiro e Regina de Assis), apoiando suas perspectivas de educação.

Eduarda também comenta que a abordagem educacional da rede tinha outro olhar sobre a escola até 2008, um olhar mais voltado ao diálogo, à negociação e à autonomia dos estudantes:

O que eu acho que a gente tinha de ganho e eu **lamento muito** por perder na rede em termos de avaliação, planejamento, é realmente o tempo em que o grupo se reúne em unidade para discussão de tomadas de decisão, de elaboração de planejamento. Nós tivemos um ganho muito grande e a perda tem sido também grande agora, quando termina. E um período em que a gente trabalhava com os projetos pedagógicos – que hoje eles chamam de PPA –, que a gente conseguia trazer a parte interdisciplinar junto com esses descritores de uma forma mais leve e mais tranquila para trabalhar. [...] Trazer um tema de estudos onde você pode estar ampliando e colocando os descritores nesses assuntos que são de superinteresse das crianças, que despertam a curiosidade, despertam para o aluno pesquisador e amplia a leitura dele de mundo e a leitura formal, a leitura mesmo de tipos de textos diferentes, e traz para ele uma bagagem de informações de onde ele consegue depois trabalhar a produção escrita, trabalhar a argumentação. Quando isso foi se perdendo... Eu vim de uma época que isso era muito forte no município, período de 2003 a 2008, mais ou menos. [Eduarda]

A professora manifesta seus sentimentos de maneira muito transparente, lamentando mudanças na rede semelhantes às citadas por Júlia, que, posteriormente, se lembra de incluir mais informações na entrevista:

Só para falar, eu esqueci um negocinho: existiu, durante o período antes do Eduardo Paes, um coletivo chamado Comissão de Professores na rede do Rio e esse coletivo deliberava uma série de coisas. Era comissão de professores mesmo. Eu, como professora, fui oriunda desse grupo e a gente deliberava as coisas com a secretária. “A gente não quer isso, a gente não quer aquilo etc. e tal.” [Júlia]

Ambas se queixam da perda de diálogo e autonomia docente e discente. Os discursos de Júlia e Eduarda sugerem que a mudança de concepção e abordagem sobre a educação escolar que veio com a gestão Paes-Costin, em 2009, causou grande estranhamento e, em certa medida, até insatisfação para servidoras do município. Cabe marcar que não fizemos perguntas sobre possíveis descontentamentos a nenhuma das entrevistadas. Seus enunciados surgiram de modo espontâneo.

2) O início das provas de rede no Rio de Janeiro e a influência internacional

O discurso de Júlia é muito importante para observarmos que a chegada das provas de rede no Rio de Janeiro foi parte de um processo, não uma demanda que chegou de repente. As alterações nas políticas educacionais recaem sobre os gestores, não sobre as servidoras, que, a despeito de estarem diretamente envolvidas, não têm poder de decisão. A gestão da SME-RJ tem lugar privilegiado na adoção de abordagens para a educação básica pública da cidade, o que leva as profissionais que não concordam a se adequarem ou buscarem negociação.

De acordo com Júlia, as primeiras experiências de testes padronizados na rede municipal do Rio de Janeiro começaram no início da década de 1990 com inspiração em Lia Faria. À época, a intenção era avaliar os resultados dos CIEPs. Não há indícios de que os resultados das provas fossem considerados na nota final dos estudantes.

[Lia Faria] tenta fazer algumas aproximações com o que a gente tem hoje como prova bimestral. Tenta-se trazer algumas provinhas que fossem comuns para que a gente tivesse uma ideia de como os Cieps estavam se desenvolvendo em relação às escolas da rede que foi n'água. Não funcionou e a gente não tem, acho, nem registro sobre isso. Eu acho que a gente não tem nem dados sobre essas provas, porque era muito artesanal, era uma coisa que vinha, não tinha nem *e-mail*. [Júlia]

Posteriormente, a avaliação em larga escala começou a ser utilizada na rede com outros propósitos, servindo a uma demanda do MEC e trazendo grandes mudanças para a concepção de educação que vinha sendo desenvolvida nas escolas públicas cariocas. Na visão de Júlia, “esse tipo de avaliação não combinava muito bem com essa estrutura educacional. [...] Foi bastante complicado, porque a gente não tinha esse perfil de pensar em avaliação de rede. Nosso perfil era outro, de construção do processo, metodologias e tal”.

O uso de provas similares ao que viriam a ser as provas bimestrais de 2009 começou no final de 2008, porém as notas dos estudantes não eram incluídas no boletim escolar:

Vem no finalzinho, no último bimestre na época, essa novidade da prova bimestral e era uma *loucura*. Porque, veja, você recebia as provas, distribuía para as escolas, essas escolas aplicavam essas provas nessa dinâmica que as crianças não conheciam, os professores não conheciam, provas de múltipla escolha... A gente estava em uma outra *vibe*. A gente estava construindo o saber e fazendo redação e fazendo livro e feira disso e feira daquilo, não estava na *vibe* “vamos fazer prova de múltipla escolha”. [Júlia]

Segundo Júlia, em um primeiro momento, o MEC não exigiu a realização de provas, porém prescreveu que “a gente tinha que ter dados do município do Rio, porcentagem disso, porcentagem daquilo e a gente não tinha um instrumento”. Na sua visão, “esse movimento

começou muito amador mesmo. ‘Tem que fazer uma prova de rede. Vamos lá! O MEC está pedindo. Vamos medir esse troço’” (JÚLIA, 2019).

A professora explica que “uma série de discussões sobre esse alinhamento de avaliação” começou em 2006. Para isso, um Grupo de Currículo e Avaliação foi criado na SME-RJ pelo professor Antonio Augusto, “que foi quem conduziu, inicialmente, essa prática de avaliações de larga escala em parceria com o MEC”. Júlia conta que a avaliação de rede veio em um momento de transição de gestão, no “final do governo do Cesar Maia, que ficou 16 anos na prefeitura”, o que ela considera “complicado” (JÚLIA, 2019).

Há indícios de que a demanda do MEC por dados municipais tenha sido motivada por uma solicitação do Banco Mundial, como discutimos no Capítulo 3. O BM encaminha políticas, inclusive educacionais, a países em desenvolvimento e tanto Júlia quanto Bianca acreditam na existência de uma influência internacional sobre a política educacional brasileira. O assunto surge para Júlia quando nos responde sobre os anos escolares que são obrigados a aplicar a avaliação da rede:

inicialmente, lá em 2008, foi todo mundo. Depois, ficaram as pontas, alfabetização, 5º ano, etc. Aí, viram que também não dava essa ideia longitudinal, que você não pode fazer esse acompanhamento, então, voltou a ser para todos os anos de escolaridade. Foram experimentos que foram sendo feitos para ver como é que a gente podia coletar dados. Na verdade, tudo está transitando em cima da coleta de dados, é isso. Para informar à prefeitura, que vai informar ao MEC, que tem essa necessidade de informar ao Banco Mundial, porque a gente tem esses acordos. Você sabe que esses acordos vão vencer agora em 2021. Então, em 2021, a gente tem que entregar resultado. E aí... **Vou nem entrar nessa seara**, porque eu vou falar e vou até presa, mas aí... É isso, temos que entregar resultados em 2021, né? [Júlia]

Aparentemente, esse é um assunto embaraçoso, pois Júlia opta por não se aprofundar nele, explicitando o contexto político em que se vê. Ao mesmo tempo, a professora sente que a informação não pode ser abafada e, por isso, encontra uma maneira de mencioná-la. Segundo Júlia, “depois de 1996, que a gente teve a assinatura de tratados, de Jontien etc., você começa a ter já um direcionamento maior para essa avaliação que extrapolasse o muro das escolas”.

Bianca citou a influência internacional quando respondia por que foi decidido que as notas das provas bimestrais deveriam constar no boletim escolar. A servidora, que trabalhava no âmbito regional “na época que isso foi pensado, elaborado”, responde que “para nós, já chegou posto”. Quando perguntamos se ela sabe por que a SME-RJ concluiu que precisava desenvolver provas bimestrais em larga escala para reorientar as práticas pedagógicas das professoras, Bianca disse:

não sei responder por que, em algum momento, se pensou nessa prática. Havia uma tendência dessas avaliações externas, em questão de política maior, macro mesmo, não só no Brasil, mas eu acho que, no mundo, vinha muito essa questão do neoliberalismo, dessa educação mais quantificada, mais... Eu acho que o governo, na época, adotou essa política neoliberal para a educação também [...] É uma coisa que acho que ainda está em construção e vem muito a reboque mesmo das políticas maiores, que acabam interferindo. [Bianca]

Apesar de a elaboração de uma avaliação de rede ter sido encaminhada aos poucos, começando no início dos anos 1990, fracassando e ressurgindo com diferentes configurações, a concepção de educação que guiava professoras para processos de construção do conhecimento foi ressignificada com a reforma educacional de Paes-Costin, incluindo a implementação das provas bimestrais.

3) O início da gestão Paes-Costin e a qualidade empresarial

A implementação das provas bimestrais no início de 2009 ocorreu de maneira confusa. Para Júlia, a troca de gestão trouxe também a troca de servidores em funções gratificadas na SME-RJ, o que levou a complicações no desenho da política:

Tiraram duas coordenadoras e tiraram as cabeças das gerências. Aí, não tinha ninguém deles que soubesse o serviço, sobretudo, esse serviço que estava acontecendo de forma atabalhoada, essa coisa toda. [...] eles não sabiam lidar com a máquina, não sabiam como funcionava a escola, essa relação com as CREs. [Júlia]

Essas dificuldades, porém, não corresponderam somente à sistematização da política dentro da SME-RJ, mas também à comunicação com escolas e professoras:

Os professores não estavam **nem** sabendo, não tinha orientação para professor. Chegava a prova lá, “Dá isso aí”. Não sabe... “Tem que marcar cartão-resposta”. Era **muito, muito** amador. Isso lá em 2009. [...] Tinha um tal de um cartão-resposta, que existe até hoje, que as escolas mandavam em branco. Você entende a dificuldade da coisa [...] E a Comissão de Professores sempre foi contrária a essa prova institucional. Só que como era uma coisa que o MEC estava encaminhando, não tinha mais como ser contrária. A gente tinha que fazer, só tinha que fazer no nosso desenho, no nosso modelo e foi isso que a gente foi aprimorando. [Júlia]

Quando utiliza a palavra “nem” em “os professores não estavam nem sabendo”, Júlia enfatiza a gravidade da situação que relata. Seu olhar pode ser confirmado no enunciado “era muito, muito amador”, em que a repetição de “muito” reforça a ênfase. Esse comentário pode ser interpretado como uma crítica ao modo como o processo foi conduzido inicialmente. Como membro da Comissão de Professores, Júlia transparece o ponto de vista desse grupo e o contexto em que se encontrava perante as decisões do MEC.

A professora conta que, “em um primeiro momento – eu vou te falar a minha percepção –, eu não vi os professores muito preocupados com essa avaliação. ‘Mandaram um negócio lá. Daqui a pouco isso acaba. É modinha. A modinha de agora é fazer a prova.’” Para a professora, “as pessoas começaram a entender um pouquinho que não era mais uma moda, que isso, de alguma forma, ia vingar, ia ficar” quando a SME-RJ começou a fazer treinamentos nas CREs.

Ao tratar da gestão Paes-Costin e do início da política de provas, Júlia apresenta o que entende ser parte da abordagem desses gestores para a educação pública da cidade. Os trechos a seguir explicam as mudanças mencionadas no eixo temático “Práticas pedagógicas na gestão Cesar Maia”, elucidando alguns dos caminhos que foram tomados com a reforma educacional.

Júlia destaca o histórico dos gestores do Rio como ponto importante a ser observado ao se pensar sobre a rede municipal de ensino carioca. A professora atenta para a transposição de abordagens empresariais para o campo da educação pública carioca:

A gente tinha, na época, um subsecretário de ensino chamado Rafael Parente, que vem a ser o filho do Parente que foi ministro, que foi diretor da Petrobrás e aquela coisa toda. O Rafael Parente, **eu preciso dizer que ele é filho desse ministro**, porque ele vem com uma ideia muito de empresa. Ele é um cara que tem uma formação empresarial, tem um pai que é diretor da Petrobrás. [Júlia]

Esse enunciado de Júlia está mais propício a diferentes interpretações do que outros, posto que seu ponto de vista não está evidente. Enquanto comenta sobre o subsecretário e sua visão empresarial da educação pública, Júlia elogia suas iniciativas, criando aproximação com o interlocutor-ouvinte-leitor ao utilizar palavras como “você” e “entende?”:

Então, ele veio muito com essa ideia da empresa para a educação e ele traz esses sistemas de informação, Educopédia, para a educação, que **teve muitos pontos positivos**. Eu não acho o sistema 3.0 uma coisa ruim. Acho que ele tem que ser adequado um pouco mais, tem que ser ajustado, mas **acho bom** você, em uma rede do tamanho do Rio, ter um sistema que você sente lá e fale “Eu quero um relatório.” [...] “Eu quero saber quantos por cento tem de analfabetismo na rede”, você vai lá e vai puxar alguns dados, entende? **Eu acho isso bem bacana**. [Júlia]

No que diz respeito ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação, Carina, professora da rede há dois anos, notifica uma atualização que as provas sofreram e expõe os problemas que encontra nesse tipo de sistema quando envolve estudantes de primeiro segmento, especialmente os mais novos:

agora a gente só manda o *QR-Code*. Antes, a gente preenchia um gabarito que vinha junto com a prova e eles digitavam cada gabarito de aluno. Agora, aquilo ali parece que está escaneando, já vai direto. [...] Além de eles marcarem a prova objetiva, tem

o gabarito do QR-Code que eles precisam marcar. **Não pode rasurar, não pode amassar, não pode sujar.** Eles marcam, só que tem aqueles alunos que ainda têm, mesmo tentando, dificuldade para poder marcar. Agora, **você imagina isso no 1º ano,** porque é igual. Eles mandam da prefeitura assim. **Eles acham que todo mundo é igual, do primeiro ao nono ano.** [Carina]

Para Carina, exigir que estudantes de primeiro segmento realizem provas objetivas com marcação de resposta em dois documentos distintos (a prova e o cartão-resposta) é uma situação problemática, especialmente, quando não se pode “rasurar, não pode amassar, não pode sujar”. A professora critica a padronização do processo para todo o ensino fundamental, chamando atenção para a homogeneização das provas de primeiro a nono ano.

Se, por um lado, Júlia encontra pontos positivos na visão empresarial da gestão carioca, por outro, é categórica em sua crítica:

A avaliação na empresa está vinculada a produto. A avaliação na escola é vinculada a processo. **São coisas diferentes.** Empresa é lucro, educação é investimento. **São paradigmas diferentes.** A gente não conseguia se entender. **É óbvio que a gente não conseguia se entender,** por que, na cabeça dela [Claudia Costin], assim como o Rafael Parente pensa nessa linha administrativa empresarial... **A gente está pensando em outra coisa,** em formação de sujeitos, em que cada um é um universo. [Júlia]

Entendemos que a professora concorda com o uso de sistemas de informática por equipes de gestão para auxiliar na organização de dados e relatórios, mas opõe-se ao olhar empresarial sobre a educação nas escolas, sobre o fazer docente, sobre a avaliação. Chegamos a essa conclusão a partir de atos de fala como “são coisas diferentes” e “é óbvio que a gente não conseguia se entender”, que expressam uma perspectiva contrária à visão empresarial.

Enquanto fala sobre como a SME-RJ está estruturada, Bianca lança um questionamento sobre a vinda do termo “gerência” para o campo da educação com a gestão Costin, o que parece ter relevância para ela, já que faz a observação de maneira espontânea: “Dentro da CRE, tem uma gerência. Até esse nome, na época, a gente ficou um pouco refletindo, né... ‘Gerência de Educação’. O que essa palavra ‘gerência’ traz com ela?”

O enunciado oferece muitas dúvidas de significado. Para nós, a observação de Bianca dá indícios de que ela não concorda com a transposição de perspectivas empresariais para o campo da educação. Júlia conta que, na Gerência de Educação, uma área passou a ser chamada Desempenho Escolar, que nos leva a questionar o termo “desempenho”, costumeiramente associado ao estabelecimento e atingimento de metas, atrelado ao mundo corporativo.

Ao passo que Bianca enuncia, como vimos em trecho anterior, que o Brasil se envolveu em uma concepção de educação “mais quantificada”, alinhada a perspectivas neoliberais que percorrem o mundo todo, Júlia critica a visão empresarial que encara os índices como se

representassem fielmente a qualidade educacional de cada escola. A servidora narra histórias que ouvia sobre como as diretoras eram cobradas e sobre como as professoras se sentiam:

[...] eu já **ouvi** muitas histórias de direções que, por exemplo, olhavam a lista e falavam “Não, essas notas, não. Você volta lá, que não é isso, não. Tem uma nota aqui que não...” Porque eu não vou querer um desempenho baixo da minha escola, porque eu não vou querer que eu perca o meu 14º salário, que eu perca uma série de benefícios ou que eu seja chamada na CRE para apresentar plano de ação. **Porque, veja, ainda tinha isso.** Escolas que, na época da Claudia [Costin], hoje não existe mais, mas, na época da Claudia, escolas que apresentavam um índice de desempenho – não é Prova Rio, não, estou falando o desempenho da escola abaixo dos padrões determinados – tinham que fazer um plano de ação e apresentar para a Claudia. Em geral, eram dez, doze escolas de cada CRE. [...] As diretoras enlouqueciam, porque ela sentava e ouvia “Qual é o plano de ação que a senhora tem para reverter este quadro na sua escola?” A pessoa sem professor, sem funcionário, “Não quero chororô. Eu quero, com os recursos que a senhora tem, me diga o que a senhora vai fazer”. **A minha vontade era falar assim para ela** “Milagre, querida. Ela vai fazer um milagre”, porque, sem investimento, como é que você faz? [...] você tinha um período que as pessoas não tinham recursos, não tinha professor, era a diretora que estava dando aula e fazendo merenda... Tinha esse medo de ter que apresentar um plano de ação para a secretária e tinha essa coisa de compor a nota que vai dar o 14º salário. Eu ouvi muitos relatos de professores muito machucados, magoados, porque a direção, efetivamente... **Eu não posso falar se isso é verdade, eu estou dizendo os relatos que eu ouvia.** [Júlia]

Recorrendo à perspectiva bakhtiniana de AD, lembramos que o discurso é composto por múltiplas vozes, estejam elas expostas ou não no ato de fala. Júlia ratifica que não presenciou nenhuma situação em que as diretoras adulteravam os resultados das provas ou dos índices de suas escolas (“ouvi”). Entretanto, ao declarar que ouviu *muitos* relatos, a servidora confere um tom de legitimidade à narrativa. Ainda que as histórias não sejam verídicas, parece-nos que se tornaram minimamente condizentes com o perfil da rede, pois inspiraram credibilidade o bastante para serem recontadas.

Em outras palavras, Júlia não duvida da veracidade desses casos, pois recorda-se de ver as diretoras sendo pressionadas a mostrarem resultados (“Porque, veja, ainda tinha isso”; “A minha vontade era falar assim para ela”). De acordo com essa narrativa, as diretoras eram cobradas por sua criatividade (“Com os recursos que a senhora tem, me diga o que a senhora vai fazer”) e capacidade de trabalhar sob pressão (“Não quero chororô”).

A política de bonificação da gestão Paes-Costin para incentivar o atingimento de metas é controversa, pois não significa que os índices serão atingidos pelo desenvolvimento de uma educação de qualidade para os estudantes. Entendemos que é possível que causem distorções de resultados e mecanização no processo de ensino. O discurso de Eduarda ajuda-nos a perceber que essa preocupação com notas e resultados não depende necessariamente de bonificação:

Era unânime o que a gente escutava de crítica do corpo docente em relação a essas provas [bimestrais]. O que eu percebo que mudou da prática é que os professores passaram a fazer um planejamento mais voltado para atender a esses descritores que caem na prova. A maioria. Precisa sempre ter um incentivo da coordenação pedagógica e da gestão de perceber “Olha, se a sua turma domina esses descritores, por que não – e se a turma tem potencial – avançar um pouco mais? Ou trazer outros textos, utilizar o próprio livro didático?”, porque algumas professoras começaram a querer abandonar o uso do livro didático para poder só dar conta das apostilas do município, que vinham com esses exercícios que eram a roupagem da prova depois. [Eduarda]

Eduarda explicita a unanimidade das críticas que acompanharam a implementação das provas bimestrais, pontuando que essa política levou muitas professoras a mudarem sua prática pedagógica em função das provas. Por outro lado, Eduarda acredita que a verificação do cumprimento do currículo mínimo pela rede é o que torna a política vantajosa, posto que evita diferenciações entre as escolas:

para a rede, foi um ganho, porque eu vivi uma época em que o aluno vinha com um histórico de conceito MB e chegava na unidade e você percebia que o aluno não tinha conhecimento para ter o conceito MB. Ele estava muito aquém. **Cada escola tinha um parâmetro.** [Eduarda]

As perspectivas de Júlia, Bianca e Eduarda sobre o início da gestão Paes-Costin mostrou que, de modo geral, as provas bimestrais chegaram na rede de maneira conturbada e polêmica. Antes de tratarmos da política de provas, consideramos relevante analisar o ponto de vista de algumas professoras sobre avaliações externas em larga escala.

5.3.2 Avaliação externa e avaliação de larga escala

Durante a entrevista, Júlia aborda a avaliação externa em larga escala genericamente, isto é, independentemente das provas bimestrais. Em seu discurso, destaca-se a relevância desse tipo de avaliação para o campo da política educacional, tornando-se nosso eixo temático. Júlia valoriza o instrumento para coleta de informações sobre a qualidade da educação em redes de ensino. A servidora relembra a época em que as provas de rede eram voltadas para as ações da SME-RJ, enxergando um propósito importante na avaliação de larga escala:

Naquela época, a gente tinha que fazer a análise desse desempenho. Por isso que eu te digo que **eu entendo** a perspectiva da prova de rede, da prova de grande escala **para que a política pública se desenvolva**. “Eu tenho aqui 52 escolas. Dessas 52, 20 estão apresentando muito abaixo do que seria a média. O que a gente vai fazer para auxiliar esses professores e alunos?” Era isso. Então, a gente fazia, a partir da análise de desempenho, consultorias com as escolas com o pior desempenho e **oferecia os**

recursos que a prefeitura tinha para melhorar esse desempenho. É nessa perspectiva que eu acredito que pode funcionar uma avaliação de larga escala. [Julia]

Podemos dizer que, para ela, a avaliação externa em larga escala interfere positivamente na qualidade da educação escolar se atuar como orientadora de outras políticas da Secretaria:

[...] para mim, que era representante de uma secretaria, de uma coordenadoria, era importante olhar para esses números e ver onde é que – eu tenho poucos recursos, sempre a gente tinha poucos recursos –, **eu vou alocar esses recursos onde? Em quem está me demonstrando, sinalizando que tem mais necessidade.** Para mim, só funcionava se fosse dessa forma [...] Não é para dizer se o Joãozinho vai ficar – na época, acho que era PS/EP –, [se] o Joãozinho vai ficar com PS, porque ele foi muito bem na prova de rede, ou vai ficar com EP, porque ele foi muito mal, não é isso. [Júlia]

Nesse sentido, a alocação de recursos públicos deve ser direcionada para as instituições de ensino que apresentam maior necessidade de investimento. Seu posicionamento parece-nos contrário ao modo como algumas políticas de educação foram desenvolvidas pela gestão Paes-Costin, uma vez que foi implementada uma política de responsabilização com bonificação para escolas e profissionais com os melhores resultados, como o 14º salário e viagens internacionais.

As professoras que atuaram dentro da SME-RJ foram questionadas sobre como as provas bimestrais contribuem para que a prefeitura cumpra seu papel de gestora, mobilizando o aperfeiçoamento ou a criação de políticas educacionais, e quais movimentos foram realizados a partir desses resultados. Júlia encontra mais investimentos a partir da Prova Rio, “uma prova externa, externa mesmo”:

O que eu via acontecer muito era as CREs serem chamadas para dizer “Seus problemas estão aqui, aqui e aqui. Vocês precisam fazer formações específicas para essa turma. Vocês precisam fazer um acompanhamento direcionado dentro dessas escolas.” [...] Vi muitas escolas, quando a gente tinha recursos, receberem recursos extras, dinheiro mesmo para poder investir e a rubrica era rubrica de material educacional. [...] Eu vi muito isso acontecer de investimento pontual, de investimento de formação, investimento financeiro a partir dos resultados. Mais Ideb e Prova Rio do que prova bimestral, tá? **Eu não tenho recordação de prova bimestral gerar esse tipo de acompanhamento.** [Júlia]

A professora sinaliza que essas são as informações das quais se lembra, o que não quer dizer que as provas bimestrais não tenham oferecido medidas semelhantes. Todavia, o texto da política não oferece nenhuma evidência de que seria interesse da SME-RJ utilizar as provas bimestrais para esses fins. Bianca acredita que os dados coletados pelas provas levaram a uma atuação mais pontual das coordenadorias regionais, criando “os seminários, os encontros, talvez

consultoria individual com o coordenador pedagógico, diretor da escola”. Em tempo, Júlia ressalva o lugar dos índices dentro das decisões políticas:

Não é exatamente para ter sucesso escolar. Era para resolver o índice, que vai... Por exemplo, isso era muito dito para a gente “A gente vai perder dinheiro do governo federal, porque nossos índices estão muito lá embaixo. Eles vão cortar verba. A gente não vai poder fazer isso, não vai poder fazer aquilo.” **Era mais voltado mesmo para resolver o problema do índice do que pensar se a criança vai se desenvolver ou não.** [Júlia]

Compreendemos que a preocupação em receber verba do governo federal é legítima, pois influencia direta e positivamente no desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, é comum que esse tipo de política pública leve a uma cultura de atingimento de metas em vez de direcionar investimentos para as instituições de ensino mais necessitadas e de colocar o foco sobre as aprendizagens. A seguir, refletiremos sobre a política de provas bimestrais, analisando suas vantagens e desvantagens na visão das profissionais que participaram da pesquisa.

5.3.3 Escola viva, ou o cotidiano, e a prova da prefeitura

Com ainda maior relevância para os assuntos abordados nesta pesquisa, identificamos duas marcas linguísticas nos enunciados das professoras, *escola viva* e *prova da prefeitura*. Muitas reflexões perpassam o *cotidiano*, o *dia-a-dia*, o *chão da escola*. Esses termos guardam significados no campo da educação que diferem dos sentidos expressos na comunicação de outros grupos sociais. *Cotidiano* e *dia-a-dia*, por exemplo, não são similares à *rotina*. Falar através desses conceitos significa não apenas reconhecer que cada espaço de ensino encerra particularidades, mas significa, particularmente, valorizar a imprevisibilidade.

Ao mesmo tempo em que a *escola viva* e o *cotidiano* abarcam as informações mais contundentes oferecidas por algumas professoras, a *prova da prefeitura* reúne a perspectiva de outras. Os eixos temáticos relacionados a essas marcas linguísticas foram identificados nos discursos das professoras. São eles: 1) relação das profissionais com as provas bimestrais; 2) correspondência das provas aos seus objetivos e ao formato da resolução; 3) avaliação de desempenho e de aprendizagens; e 4) autonomia docente.

1) A relação das profissionais entrevistadas com as provas bimestrais

No Capítulo 6, apresentamos a política educacional de provas bimestrais da SME-RJ sob um enfoque teórico, recorrendo à resolução que a instituiu e às posteriores atualizações ou

revisões. Discutimos seu formato e seus objetivos, refletindo sobre sua pertinência no cenário educacional público carioca. Este eixo temático costura os enunciados das professoras sobre como enxergam e lidam com as provas bimestrais em seu fazer docente.

Como informamos anteriormente, a Resolução N.º 1.123/11 estipula que as notas das provas bimestrais devem fazer parte do conceito global dos estudantes. Decidimos perguntar, inicialmente, como o conceito global é determinado em suas escolas, ao que Dani e Eduarda atentaram para a obrigatoriedade das provas e para a exposição das notas no boletim escolar:

A nossa escola tem que levar em consideração as provas externas. Externas, no caso, as provas da prefeitura. São elas que aparecem no boletim, porque **a gente não tem poder sobre isso**. A gente não tem como acrescentar no sistema. O sistema gera, automaticamente, o boletim. Só que nós, enquanto professores e direção, a gente leva em consideração as duas notas. Eu vou arriscar dizer que até meio a meio, porque a maioria dos professores faz uma média mesmo de tudo, das notas da prefeitura e de todas as suas avaliações. [Dani]

[...] nós chegamos a uma conclusão, que foi a orientação dada às professoras e elas têm seguido, de que a nota da prova bimestral da prefeitura é **mais uma nota, tem peso igual** às outras avaliações que são aplicadas na escola. A orientação é o professor aplicar a prova da prefeitura, também o próprio professor elaborar uma prova *dentro* daquilo que ele trabalhou a mais, do que ele sabe da linguagem **mesmo** da turma, e trabalhos de casa, de grupo, outros trabalhos, e você faz a soma e a média dessas notas para chegar ao conceito. [...] No boletim, **só** sai esta nota, porque é uma questão do sistema de informática que lê e essas informações vão para a prefeitura para um nível de políticas, para poder criar outras estratégias para a rede. Essas informações também estão ali nesse boletim, porque eles acessam de forma mais fácil, **mas, na escola**, ela é usada como mais uma forma de avaliação, mais um instrumento de avaliação. [Eduarda]

Quando Dani diz “são elas que aparecem no boletim escolar” e Eduarda confirma com “só sai esta nota”, entendemos que existe uma contraposição entre as provas bimestrais e os instrumentos de avaliação das professoras, o que vem a se confirmar em outros enunciados, apreciados mais adiante. Notamos que Eduarda vê os resultados das provas como informações que “vão para a prefeitura para um *nível de políticas*, para poder *criar outras estratégias para a rede*” (grifos nossos), servindo a propósitos condizentes com os de avaliações externas.

Ao dizer que as notas “estão ali nesse boletim [...], *mas, na escola*, ela é usada como mais uma forma de avaliação” (grifo nosso), inferimos que, para Eduarda, as provas bimestrais não devem ser vistas como mais importantes, pois são *apenas mais um* instrumento. A palavra “mais” em “mais um instrumento” não significa soma ou contribuição (embora haja outros momentos na entrevista que evidenciam esse olhar), mas sim que as provas da prefeitura são um instrumento como outro qualquer. O uso de “mas” em (“mas, na escola”) e “só” (“só sai esta nota”) corroboram essa interpretação, revelando que as provas bimestrais não têm mais valor do que os instrumentos de sua escola.

Dani transparece certo incômodo com o fato de apenas as notas das provas bimestrais constarem no boletim:

A única coisa que aparece no boletim com mais autonomia, digamos assim, nossa é o conceito global, que é a nota dessa média da [prova da] prefeitura com a [avaliação] dos professores. [...] Só as notas mesmo, individualmente, que **a gente não tem poder para colocar as que a gente gostaria**, porque, se pudesse, eu colocaria todas, ou, então, pelo menos, uma média de todas as avaliações de português que o professor fez ou as avaliações integradas que o professor fez. [Dani]

Dizemos “certo incômodo”, porque a diretora se expressa de forma comedida, não sendo muito enfática ao contestar a determinação da SME-RJ. Enquanto isso, Eduarda sinaliza uma questão imprescindível para essa discussão, que é a dificuldade que ela e as professoras de sua escola encontram para lidar com as diferenças entre conceito e nota:

Há um **conflito** entre conceito e nota. A prefeitura orienta a não trabalhar com uma tabela assim “nota de tanto até tanto, conceito tal”, mas, ao mesmo tempo em que orienta, ela também não dá outra alternativa. Então, os professores ainda usam muito essa equiparação para poder chegar a determinados conceitos. [Eduarda]

Júlia também levanta essa reflexão ao responder por que as provas bimestrais são incluídas no conceito global, podendo culminar em aprovação ou reprovação dos estudantes. De acordo com a professora, essa decisão foi “uma necessidade da Claudia [Costin]”:

Ela queria que isso constasse como uma parte da nota, da construção da nota e ela falava “nota”. **A gente com descritores e ela falando em nota, pegando B e transformando em 8,0**, pegando R e transformando em 5,0 quando a gente tem uma noção totalmente diversa do que é descritor. **Que nem é descritor, é conceito, né?** Mas que a gente chamava “descritor” e botava o nome de “conceito”. Enfim, ela queria fazer “Tantos acertos chegam a X”. E o descritor? Conceito não é isso. Ele é um conceito. “Isso aqui, isso aqui, isso aqui, esse conjunto aqui de habilidades forma um conceito X” e, aí, “Vamos lá, como é que ele está nesse conceito X? Está mais ou menos, já alcançou todo o conceito? Alcançou parcialmente o conceito?” Mas não: a gente transforma o descritor em conceito, B, R e, depois, ainda faz **essa lindeza** que é converter o B em número, converter o R em número¹⁶. Então, a cabeça dela é totalmente exatas, cartesiana... Cartesiana mesmo. [Júlia]

Júlia sinaliza que, antes da conversão de conceito para nota (ou nota para conceito), existe ainda a conversão dos descritores, uma ação incoerente com as abordagens educacionais das professoras (“A gente com descritores e ela falando em nota”). O sarcasmo expresso em “essa lindeza” reforça o posicionamento contrário de Júlia.

¹⁶ As entrevistas apontam que o processo é inverso: calcula-se uma nota para, posteriormente, transformá-la em conceito durante a elaboração do conceito global. Para nossa análise, a ordem da conversão não é relevante.

Isabel explicou para nós como determinava o conceito global de seus estudantes quando era regente de turma. Do seu ponto de vista, refletir sobre o conceito sabendo que existe um número por trás facilita a compreensão sobre o estudante, já que as letras são, para ela, pouco informativas:

São as duas coisas ao mesmo tempo. Tem o conceito, mas tem a nota também. Até para avaliar que, por exemplo, funciona como Insuficiente, Regular, Bom e Muito Bom. O aluno é Regular, **mas ele é Regular em quanto?** Ele está próximo do Insuficiente ou ele está próximo do Bom? Então, **é necessário** também ter um parâmetro até para o professor avaliar melhor. Até para a gente também, aqui dentro, ver o que pode fazer. “Ele está próximo do Bom. Então, vamos ver o que a gente pode fazer para ajudar essa criança?” ou, então, “Ele está fraco. Ele pode ficar retido. Vamos tentar salvar essa criança?” Também **tem uma função, o número**. Depende de como se olha para a questão. [Isabel]

Outro assunto que ajuda a elucidar como as professoras se relacionam com as provas é a valorização do instrumento. Dani explica que, passado o período de implementação, a política vem sofrendo mudanças que tornam sua apreciação mais viável. A diretora aborda esse tema em mais de um momento da entrevista, ilustrando como o processo vem acontecendo:

No início, eu vou confessar que eu tinha um pouco de preconceito com essas provas. Tudo que vem meio que imposto, vem de fora, no início, você não fica confortável. Então, no início, eu não tinha essa clareza. Depois, eu fui vendo que sim, que eu poderia tirar proveito disso. É mais um instrumento, sim, que pode ajudar a avaliar. Talvez não seja o melhor ou mais ideal, porque não é pensado naquele pequeno grupo ali, mas é, sim, mais um instrumento. [...] basta a gente saber como é que vai olhar para aquilo [...] [Dani]

Exposta essa perspectiva, perguntamos à diretora o que a fez mudar seu ponto de vista. Dani identifica dois motivos: 1) sua primeira impressão sobre as provas foi afetada pela forma como a política chegou na rede e 2) agora, há uma sensação (“não sei”, “sinto”, “acho”) de que as provas têm sido aprimoradas:

[...] eu sinto que a gente tem **tentado** olhar com olhos mais receptivos a prova da prefeitura, porque a gente está entendendo melhor que elas são baseadas nos descritores. [...] Eu **não sei, exatamente**, se as equipes estão sendo escolhidas com mais cuidado **talvez**, mas **eu sinto** que as provas têm vindo melhor elaboradas de acordo com a faixa etária, mas não só isso. De acordo com a faixa etária, com a realidade de forma geral, mas não só isso. **Eu acho** que mudou a gente mesmo, que está recebendo, porque, no início, era uma coisa que vinha de fora e acontece, não nesse governo especificamente, mas nos governos de um modo geral, de as coisas virem um pouco em cima da hora, meio que caírem de paraquedas. Quando acontece isso, a gente já cria uma resistência grande e, com o tempo, você vai vendo que aquilo tem um lado bom. [...] Mudou dos dois lados, em relação à prova e em relação à gente. Não sou contra a prova bimestral e acho que ela deve continuar, sim, sendo aplicada. [Dani]

Cabe destacar o uso da palavra “tentar”, que aparenta ser um esforço por parte dela e da equipe de professoras de encontrar vantagens nas provas da prefeitura. Esse esforço pode ser a consequência ou o responsável pela mudança de olhar. De todo modo, a diretora defende a continuidade das provas, ainda que não tenha sido questionada diretamente sobre sua posição. Acreditamos que a espontaneidade de seu enunciado demonstra sua vontade de se posicionar sobre o instrumento.

Bianca ratifica a informação de que “já se alterou muito até a configuração de 2009. Dez anos se passaram, a configuração já mudou muito”. Dani reforça o quanto é essencial que as equipes responsáveis pelas provas não deixem de refletir sobre oportunidades de melhoria:

Eu acho que ela **tem sempre que ser pensada e repensada** de um ano para o outro, sempre estar sendo vista de acordo com a realidade da cidade, dos alunos, baseada no currículo, nos descritores. Os descritores também têm que ser sempre revistos, porque são um currículo para cada ano. [...] hoje, eles têm priorizado mais isso, pessoas que são da própria rede, isso ajuda também. Se as provas continuarem sendo feitas dessa forma, com esse olhar para o dia-a-dia do aluno, eu acho que são positivas com certeza. [Dani]

Isabel também enxerga valor na política e aborda essa questão sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, a professora defende que as provas são fundamentais enquanto avaliação de rede para a rede:

[...] eu vou dizer para você que **é importante também para avaliar a rede**, porque tem escola que pode estar fazendo muito além. As outras, a gente não sabe. Então, é importante ter um parâmetro de avaliação do global. É importante para quem está lá avaliar o todo, não tem como ir em cada pontinho olhar. É mais complicado isso, porque cada escola tem uma singularidade, tanto que ela tem um projeto que é político, que é pedagógico, que é o PPP, que orienta, justamente. Por que uma escola tem um Projeto Político-Pedagógico? Porque é a identidade da escola e é de acordo com aquilo ali que vai sair tudo, os processos avaliativos, a missão, os valores da escola, então... É a identidade. São várias escolas, então, **tem que ter um mínimo de alguma coisa que indique** para eles que estão avaliando como está caminhando a rede [...] [Isabel]

Além disso, a coordenadora acredita que, uma vez que as provas são obrigatórias, é preciso ao menos tentar encontrar oportunidades de melhorar as práticas pedagógicas a partir delas, compreendendo também quais são as expectativas da SME-RJ:

Eu acho que o professor tem que ser um constante inconformado. Ele tem que estar sempre tentando melhorar e ajudar no que ele puder. [...] Na verdade, tudo serve de auxílio para tentar melhorar a prática. [...] Deixar esses dados de lado, eu acho que não é ideal, porque, **já que você tem esse instrumento**, então, é bom olhar para ele. Vamos olhar para ele e vamos olhar para o que a gente também tem. [...] Vamos comparar com o que a gente faz? [...] Vamos ver como é que estão pensando o processo avaliativo na rede? [Isabel]

A ressalva “já que você tem esse instrumento” pareceu-nos, em um primeiro momento, mais uma resignação do que uma defesa das provas. Entretanto, quando observamos que Isabel acha o instrumento “importante *também* para avaliar a rede” (grifo nosso), compreendemos que ela concorda com a existência das provas, mesmo que não seja exatamente pelos objetivos apresentados na resolução (N.º 1010/09), reforçando a importância do uso dos dados gerados.

Júlia presume que os perfis das profissionais influenciam sua relação com as provas bimestrais. Nesse sentido, as professoras que confiam inteiramente nos resultados das provas o fazem por ser mais prático calcular o conceito global pelo sistema informatizado da rede. Por outro lado, há professoras que ponderam sobre esses resultados, baseando-se naquilo que sabem sobre seus estudantes:

Agora, o sistema 3.0, quando você joga lá, é aquilo que eu te falei, faz uma mediazinha. **Alguns professores acham mais prático utilizar aquilo ali** para dar um conceito. Há professores, sobretudo professores que eu chamo de professor-raiz, que é esse professor que viveu 1980 e pouco, 1990, esses professores falam “Eu quero saber o que ele faz na minha sala de aula. Isso aqui, para mim, não diz absolutamente nada. Isso aqui, fulano”, um exemplo, “Fulano aqui não tirou 9 de jeito nenhum. Eu sei como é que ele é. Eu sei que ele não está lendo, eu sei que ele não está escrevendo”. Como a rede é muito diversa, você tem esse professor que joga lá, rolou uma média, “Que maravilha! Isso aqui pode virar B, isso aqui pode virar R”, mas há professores que olham a prova da rede “Tá, beleza, mas eu vou ver mesmo como é que esse garoto está aqui”. Eu acho, na minha percepção, que a gente tem esses dois grupos assim.
[Júlia]

Sendo este um panorama generalizado sobre como as professoras enxergam e utilizam as provas bimestrais, avançamos para o eixo temático que trata de suas observações acerca dos objetivos e do formato em que a política foi concebida.

2) A correspondência das provas aos seus objetivos e formato na resolução

No Capítulo 5, discutimos as justificativas que levaram à implementação das provas bimestrais, expressas na Resolução N.º 1.010/09: “a função da avaliação escolar de possibilitar, especialmente no COC, o repensar da prática docente na busca de ações pedagógicas que auxiliem os discentes na superação de suas dificuldades” e “a necessidade de explicitar os critérios e indicadores para a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos, de forma a facilitar seu acompanhamento, tanto pelos pais e responsáveis, quanto pelos próprios alunos”.

Com base no documento, perguntamos às duas servidoras que ocuparam funções na SME-RJ por que essa gestão entendeu que era preciso criar um instrumento avaliativo próprio para auxiliar as professoras em seu fazer docente. Para Júlia, há mais de uma versão da história que explica a utilização de provas de rede com propósitos pedagógicos, não políticos:

Vou tentar ser imparcial, tá? Vou tentar ser. Quando Antonio Augusto, lá atrás, pensa e começa a estudar no MEC sobre descritores e distratores, ele traz para a gente uma coisa assim “A gente nunca trabalhou assim em termos de avaliação. Então, a gente apresenta descritores, mas a gente meio que patina nessa avaliação. Sempre foi um nozinho nosso como avaliar” etc. [...] Ele trouxe assim “Para cada descritor, você tem um distrator”. [...] Vamos pegar esses distratores das escolas, vamos sentar com os coordenadores pedagógicos e vamos falar “A tua turma 1301 está aqui com um índice de 60% pensando isso e isso em matemática. Então, por que você não conversa com as suas professoras a esse respeito? Eu acho que está rolando uma dúvida. São todas as turmas, não é uma turma só, certo?” Esse indicador dos distratores me deu uma certa interessada na época e eu, inclusive, trabalhei com algumas escolas nesse nível. [...] Essa análise dos dados, que é uma análise lógico-matemática, o magistério, historicamente, tem uns probleminhas com análise lógico-matemática, né? A gente chegava a mostrar essas questões. Então, **tem esse lado, que eu considero positivo.** Por isso que a prefeitura, inicialmente com Antonio Augusto, pensou isso. Toda avaliação é diagnóstica. A gente falava muito de Jussara Hoffman. Então, toda avaliação é diagnóstica. Se ela é diagnóstica, é para reorganizar o próximo período, então, vamos analisar distratores aqui para ver o que foi que as crianças da minha turma não foram bem e que eu possa reorganizar minha metodologia para atender a esses descritores que não foram atingidos. Essa é uma versão. A outra versão é aquela que eu te falei da Claudia Costin. Ela tinha a ideia de que... Ela achava tudo muito perdido na Secretaria. De alguma forma, ela não estava errada, não, porque realmente esses dados... Como a gente trabalhava com construção, com formação de sujeitos – mas não pode esquecer que é uma rede e que precisava dar conta de alguns, enfim, resultados –, ela achava tudo muito perdido. [...] Na cabeça dela, era assim que ela pensava: *mesmas* oportunidades, caderno pedagógico igual para todo mundo; *mesmo* instrumento de avaliação, prova bimestral para todo mundo. Se eu vi o caderno pedagógico igual, se eu fiz a prova bimestral igual, eu vou analisar os resultados e vou dizer “A partir daqui, temos que fazer assim, temos que fazer assado”. Os cadernos pedagógicos até fizeram isso mesmo, analisavam os defeitos, o que deu errado no primeiro bimestre e reforçavam nos cadernos do segundo bimestre. **Isso foi uma prática de política pública, mas, para atender diretamente lá o José, que tirou 3 na prova de matemática, eu realmente não via muito resultado.** Tanto não via resultado que a gente não aumentou *em nada* os índices no período da Claudia Costin. A gente manteve, mais ou menos, os índices que a gente sempre manteve. [...] A gente não passou de 4.9 para 5.6. Não. Passou de 4.7 para 4.9; 4.9 para 5, depois, no outro, 4.9 de novo. Entende? A gente ficou por ali. Essa forma de pensar não construiu um resultado diferente. **Talvez**, se a gente continuasse apostando, **talvez**, nessa ideia dos distratores, de pensar sobre o que as crianças estão errando quando vem alguém de fora perguntar etc., **talvez**, a gente chegasse ali em alguma prática pedagógica mais ajustada, porque, sabe o que eu acho que falta muito? Não é no município, é de modo geral, é a gente fazer o que o Luckesi falou em três palavrinhas: planejar, executar, avaliar. Com o que avaliou, replanejar, executar e avaliar. A gente planeja para um lado, executa para o outro, avalia para o outro. As crianças são sobreviventes, minha filha... **A gente faz coisas totalmente esquizofrênicas** e, no final, dá uma prova para tentar reunir essas coisas. Eu acho que falta um pouco de método. Falta um pouco de metodologia mesmo nesse processo. [...] Tem que entender essa necessidade de ter uma coerência nas etapas e a avaliação ser um pedaço dessa etapa do processo de conhecimento. [Júlia]

As observações de Júlia são complexas e outros eixos temáticos ainda trarão um pouco mais do seu olhar sobre as provas. O enunciado acima evidencia que a professora não crê que as provas tenham contribuído para apoiar as professoras e os estudantes nas escolas. Para Júlia, “talvez” seja possível realizar uma prova de rede que realmente ampare as práticas pedagógicas, mas não é o caso da política desenvolvida na gestão Paes-Costin.

As críticas ficam claras no início de sua resposta, quando sinaliza “Vou tentar ser imparcial, tá? Vou tentar ser”. Embora não explique o significado de sua parcialidade, o todo de seu enunciado desvenda seu posicionamento. Novamente, a professora evoca algumas das vozes que permeiam seu discurso, nomeando Antonio Augusto, Hoffman e Luckesi.

Sobre as iniciativas de Augusto, Júlia diz “tem esse lado, que eu considero positivo”. Podemos interpretar que a professora vê boas possibilidades de reorientação do planejamento docente a partir de avaliações de rede, que é um dos objetivos das provas bimestrais (“vamos analisar distratores aqui para ver o que foi que as crianças da minha turma não foram bem e que eu possa reorganizar minha metodologia para atender a esses descritores que não foram atingidos”). Júlia não garante, porém, que tais propósitos possam ser cumpridos e reforça suas dúvidas três vezes com o uso da palavra “talvez”.

Júlia ressalva que, para chegarmos “ali em alguma prática pedagógica mais ajustada”, é preciso uma abordagem de avaliação diagnóstica com foco em distratores, formato que não encontra na política instaurada em 2009. Isabel argumenta que os distratores fazem parte da política e são apresentados às professoras pelos cálculos do sistema:

O sistema sinaliza o possível erro, por que aqueles alunos, a maioria está errando naquele tópico ali. Indica para o professor o que, provavelmente, ele pode trabalhar para o aluno acertar. Ele dá pistas para que o professor trabalhe mais algumas questões que não foram apreendidas pelos alunos. Oitenta por cento da turma errou a questão. Desses oitenta que erraram, sessenta por cento foi na letra C. A letra C indica que eles ainda não entenderam que a base é decimal. Estou dando um exemplo. O professor vai criar estratégias para trabalhar em cima daquilo [...] [Isabel]

Em outro momento, Júlia reconhece uma “prática de política pública” nos cadernos pedagógicos. Contudo, pondera que, “para atender diretamente lá o José, que tirou 3 na prova de matemática, eu *realmente* não via muito resultado” (grifo nosso). Para a professora, as práticas educacionais em nosso país são “esquizofrênicas” e a reorganização dos cadernos pedagógicos poderia prover os estudantes com informações indispensáveis para a realização das provas, mas não necessariamente contribuiria para suas aprendizagens.

Nesse sentido, é indispensável que as práticas pedagógicas das professoras estejam direcionadas às aprendizagens. Carina, por exemplo, consegue observar, nas provas bimestrais, evidências sobre o trabalho que vem realizando com suas turmas:

[...] a prova até chega antes para mim, mas **eu não pego o texto que está na prova para trabalhar com meus alunos antes, porque eu, até agora, confio no meu trabalho, confio nos meus alunos** e eu quero saber mesmo, diante daquilo, apesar de não considerar o resultado, eu considero, por exemplo, não sei como chamar isso, mas eu considero, por exemplo, se a maioria da turma errou muito essa questão, porque

talvez eu não tenha focado muito nessa área ou não trouxe esse gênero com mais evidência para eles, para eles poderem conhecer, para eles poderem produzir. [Carina]

Por seu enunciado, podemos entender que Carina não direciona suas ações para atender às expectativas da prova, indo de encontro a uma cultura que, por vezes, se instaura com foco em metas e índices. Sua concepção de avaliação fica visível quando diz “eu não pego o texto que está na prova para trabalhar com meus alunos antes, porque eu, até agora, confio no meu trabalho, confio nos meus alunos”.

Bianca, por sua vez, enxerga oportunidades de replanejamento das práticas docentes a partir das ações mediadas pelas CREs. A professora argumenta que as provas bimestrais ajudam nessa construção coletiva de soluções para as dificuldades encontradas:

[...] as Coordenadorias, dentro das Gerências de Educação, têm autonomia para trabalhar as suas dificuldades pedagógicas [...] cada Coordenadoria busca seu resultado e isso é dado através até de um sistema chamado Desesc [Desempenho Escolar], que você tem assim: cada questão de prova, você pode ver até por escola e por aluno, qual a questão que cada um errou e qual a questão que teve maior número de erros, e você [pode] pensar “A questão foi mal elaborada ou, realmente, é uma dificuldade maior?” [...] Mas isso tudo, o primeiro a ver isso é a escola. Depois, quando fecha toda uma CRE, as cento e trinta escolas da CRE fecharam, a CRE também vê e pode acompanhar. São criados os seminários, os encontros, talvez consultoria individual com o coordenador pedagógico, diretor da escola. Até para que eles digam “Você acha que essa dificuldade em fração...” Fração é uma coisa bem difícil da rede. A gente vê que é uma dificuldade dentro da rede, então... “Qual é a dificuldade? O que você acha que a gente tem que fazer? Quais os exercícios? Como é que a gente tem que pensar? Como é que a gente tem que trabalhar?” **A gente vai construindo juntas novas formas de tentar ajudar** ali para sanar aquela dificuldade. A prova bimestral, **acho que ela vem ajudar nisso** [...] Na verdade, o investimento pedagógico pode ser assim: [...] O que a gente pode ajudar as escolas em matemática? Você faz mais seminários em ensino de matemática [...] Você tem também esse *feedback* para saber como a rede está, mas qual a maior dificuldade para que se possa fazer os investimentos pedagógicos mesmo junto às escolas, junto às coordenadorias para chegar lá no aluno. [Bianca]

Isabel e Eduarda parecem compartilhar da percepção de que as provas bimestrais podem contribuir para o planejamento docente, desde que haja oportunidades de diálogo e reunião, especialmente entre a própria equipe da escola. Nessa lógica, é com comunhão, negociação e conversas que se pode entender como caminham as aprendizagens dos estudantes, não apenas pelo resultado das provas. Esse olhar pode ser verificado na ênfase dada pelo uso de “realmente” e “somente” em “eu acho que as provas acabam sendo *somente* algo para você contabilizar esse mínimo e não, *realmente*, avaliar o aluno como um todo” (grifos nossos):

[...] ainda continua muito distante do trabalho dos professores, porque a formação continuada que é o que daria para você poder estar estreitando cada vez mais a forma de trabalhar das escolas [...] esses espaços têm acabado, que é o espaço onde você

pode discutir, **realmente**, como é que caminha a aprendizagem. Você, entendendo como caminha, traçar os objetivos. E a avaliação vem para poder saber se você alcançou esse objetivo. Tem-se perdido isso. Com a falta de discussão, com a falta de tempo para poder se planejar, que a gente tem perdido cada vez mais, eu acho que as provas acabam sendo **somente** algo para você contabilizar esse mínimo e não, **realmente**, avaliar o aluno como um todo, uma avaliação mais geral para você, **realmente**, ter um conhecimento de quanto esse aluno da rede está aprendendo. [...] Do sentido de planejamento, se não ficar atento, a coordenação pedagógica, a direção, de estar junto ao professor, incentivando esse trabalho “Vamos planejar, mas que outros materiais você pode buscar? Um texto mais complexo para poder desafiar esse aluno, para ver se ele consegue ir adiante, se você tem que rever algumas coisas que ficaram para trás”, se não houver esse trabalho, ele fica muito no raso. Ele, na verdade, *mecaniza* o trabalho do professor no sentido “Vou dar só esse que é o que cai na prova da prefeitura”. [Eduarda]

É a função da coordenação. De apontar para eles isso “Vamos analisar isso aqui, como é que a gente pode...?” Acho que o coordenador está aí para isso, para ajudar a abrir um pouco, para ver como ele pode tentar melhorar um pouco. Nem melhorar, mas trazer novas propostas [...] Porque a avaliação acontece do aluno, do professor com a própria prática dele, avaliação é uma coisa muito ampla, até da própria equipe. [Isabel]

A respeito da necessidade de informar as famílias e os próprios estudantes sobre os critérios e indicadores avaliativos, os discursos demonstram que, em suas escolas, é comum que os responsáveis busquem mais as diretoras do que as professoras. Chegamos a essa conclusão porque as duas diretoras e uma das servidoras que atuou em CRE e na SME-RJ sinalizam as dúvidas dos responsáveis, enquanto a coordenadora não identifica as mesmas questões:

Normalmente, **não é uma coisa que eles perguntam muito, não**. [...] a nível de “Como é que funciona?”, normalmente, eles não perguntam muito, mas, se vierem, a gente está aberto para explicar como funciona. [Isabel]

Dani, Eduarda e Bianca concordam que o boletim escolar elaborado na gestão Paes-Costin está mais propenso a confundir do que auxiliar a compreensão das famílias. Como citado em outro trecho, as diretoras sustentam que incluiriam as notas/conceitos dos instrumentos de avaliação das professoras no boletim se fosse permitido:

Se a gente tivesse essa possibilidade, eu, **com certeza**, colocaria, porque eu vejo os pais em dúvida **muitas vezes**. Eles olham aquele boletim e não tem todas as notas ali das provas para poder entender aquela média. Então, isso gera **um pouco de confusão** e a gente tenta explicar em reuniões. [Dani]

[...] o que eu percebo é que acaba tendo **uma certa confusão** na hora da leitura do boletim quando ali vem exposto a nota da prova da prefeitura, mas não tem espaço para que a gente possa expor as demais notas. [...] Por que ele tirou 9, mas foi B, não foi MB? É porque aconteceram outras avaliações. Nessas outras avaliações, ele não se saiu muito bem e, nessa média, acaba não atingindo o conceito MB. Para você explicar isso para o responsável, **gera, às vezes, até um conflito mesmo**. Eles não conseguem entender. Quando vem no boletim, eu acho que deveria se pensar em outra forma de tornar público ao pai esse resultado, por mais que você faça uma reunião e explique. Às vezes, a gente precisa fazer reunião individual de o professor mostrar lá

aquela tabelinha dele com todas as avaliações, como ele foi bem só na [prova] da prefeitura, mas não vai bem nas outras e mostrar o quadro geral da turma [...] Isso dá um pouco mais de trabalho para a gente, porque **torna confusa a visão do pai**. [...] até porque conceito é uma coisa e nota é outra. [Eduarda]

Falta uma coerência, porque, no boletim escolar, o professor dá o conceito, mas a prova bimestral vai dar nota. [...] Aparece a nota da prova, se o menino tirou 8, aparece lá, e aparece o conceito final dado pelo professor. **Muitas vezes**, o pai até questiona “por que o meu filho tirou 9 na prova bimestral e ficou com R na avaliação”. O professor tem que explicar exatamente isso, que não é só... A avaliação do aluno não é só a prova bimestral. Existem outros conceitos ali no dia-a-dia da sala de aula. Existe um planejamento dele, existe um planejamento da escola. Ou o inverso: o aluno tira 3 na prova bimestral, mas fica com B na avaliação do professor e o pai também questiona “Mas meu filho aprendeu mesmo ou não aprendeu?” Como pode você ter uma avaliação com número e conceito, né? Esses conceitos também são subjetivos, a forma como eles estão expressos na resolução. [...] eu acho que uma grande situação que existe, **um grande conflito** que alguns pais questionam é justamente isso, você ter a nota da prova e conceito. Quer dizer, você tem dois tipos mesmo de avaliação ali evidenciados no boletim. [Bianca]

A resolução determina que as notas das provas bimestrais devem ser consideradas no conceito global ao mesmo tempo em que as apresenta separadamente no boletim escolar, como se merecessem destaque sobre os instrumentos das professoras, que não têm o mesmo espaço. Perguntamos se as famílias encaram a prova da SME-RJ como um instrumento mais importante do que aqueles criados pelas professoras e não encontramos consenso nas respostas:

Eu, particularmente, enquanto professora, não percebia essa questão de valorizar mais uma do que a outra. **Não percebia essa diferença**. E **sinto** interesse, sentia em algumas famílias, não em todas. **Algumas têm interesse, sim, podem para ver a prova**, querem entender perfeitamente ali como é que seu filho foi. Outras, não. [...] o que eu percebia não era nem em relação à prova, **era mais em relação à coerência de tudo**, do que vinha ao longo do ano em termos de dever de casa, de tudo o que você fez ao longo de avaliações e a prova. Se tudo estivesse ali com uma coerência, não causava muita curiosidade. [...] eu ouvi casos assim “Ué, mas isso não estava na apostila. O que caiu na prova...” Não, no caso, a prova da prefeitura, porque a prova da prefeitura vem muito baseada nas apostilas que eles enviam, mas conteúdos que a professora dá, às vezes, não está na prova da prefeitura e tem um pouco de questionamento e a gente explica “Não, a gente avançou um pouco mais, porque a turma está seguindo” ou, então, “A gente segurou um pouco, porque a turma não está alcançando aquele objetivo”. A gente costuma explicar isso, mas, **de um modo geral, eles olham mais a coerência do conjunto**, não especificamente a prova. [Dani]

Eu acho que, para a comunidade de pais, [para a] comunidade escolar, não só pais, como professor, aluno, a gente deixa bem claro que o processo avaliativo aqui é um processo amplo, contínuo para que eles entendam que é importante ter esse instrumento. É muito importante até para questão de políticas, a avaliação da rede como um todo, **mas que também tem a parte interna**, com todas as diferenças, com todas as singularidades da escola. É preciso também ter esse processo, então, **normalmente, não temos problema com isso**. Eles compreendem, até entendem que aqui se faz um bom trabalho, **a gente não tem muito questionamento** sobre o que o professor está fazendo nem desconfianças, não. [Isabel]

Esse boletim precisa ser revisto no sentido de entender mesmo como divulgar esse resultado das provas para os pais para que eles não menosprezem, deem menos valor à prova que o professor aplica em sala [...] **As famílias valorizam a prova, sim**. Eles vêm aqui, perguntam. A maioria, também não são todos. A maioria valoriza, pedem

e perguntam, se preocupam com a semana de aplicação da prova, mas ainda tem que ter esse entendimento maior e a valorização... Ou valorizar da mesma forma, uma avaliação mais equânime do que o professor dá em sala com a prova da prefeitura, porque quando fala que vem da prefeitura pronta, **parece que vem de uma instância superior que tem mais conhecimento do que o professor que está em sala de aula.** [Eduarda]

O que eu percebo até agora, não generalizando, mas **a maioria se interessa pela nota e o conceito.** Alguns nem perguntam a questão da nota, perguntam logo o conceito. É um pouco complicado. [...] Para eles, a prova é o documento que está *autenticando* a aprendizagem daquela criança. Eu, como professora, não me foi falado isso, mas **eu me senti como se eu não tivesse essa autonomia para poder aplicar outros tipos de avaliações** e entender que aquele aluno ainda não alcançou ou já alcançou aquela área de conhecimento. [Carina]

Para Dani e Isabel, as famílias não observam diferenças entre as provas da SME-RJ e os instrumentos de avaliação das professoras. Elas percebem que existe uma preocupação com a coerência, mas as possíveis dúvidas são resolvidas com algumas explicações. De todo modo, parece que ambas procuram reforçar a importância da avaliação “interna” quando têm essas conversas com os responsáveis.

Já Eduarda e Carina notam um enaltecimento das provas bimestrais. A diretora é mais direta, usando o advérbio “sim” para reforçar sua percepção, ao passo que a professora regente, inicialmente, constata a valorização do conceito, que engloba tanto seus instrumentos quanto as provas da SME-RJ. As duas concordam que as provas são, para as famílias, mais dignas de reconhecimento, como se as professoras tivessem menos preparo ou condição de avaliar seus estudantes de maneira fidedigna.

3) Avaliação de desempenho e avaliação de aprendizagens

Afinal, o que as provas bimestrais avaliam: aprendizagens ou desempenho? Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender essa tensão gerada pela política carioca. Isso porque a SME-RJ as considera um instrumento interno de aprendizagens, embora suas características estejam mais alinhadas a avaliações externas de desempenho.

Nossa investigação identificou a coexistência de diferentes linhas teóricas acerca dos conceitos de *avaliação externa, interna, de/para aprendizagens, de desempenho, longitudinais*. Neste eixo temático, trazemos os pontos de vista de todas as participantes com o objetivo de analisar e discutir como elas enxergam essa questão.

Iniciamos com um enunciado em que Júlia apresenta sua percepção do que é *avaliação*. A ex-servidora comenta sobre aprovação e reprovação, refletindo sobre como essas decisões afetam a vida dos estudantes:

Avaliação é um negócio **muito injusto** em todos os aspectos. É **muito difícil**. Eu sou uma profissional que eu falo sem vergonha que, se eu pudesse, eu terceirizava a avaliação, porque é um negócio que **eu sofro tanto**, que **eu fico tão desesperada**, que, [n]esse finalzinho agora da escola, a gente começa a pensar em quem vai ficar retido, quem não vai ficar retido. **Meu deus, é um sofrimento. Eu fico sem dormir**, porque eu não sei o que vai ser melhor, o que vai ser pior. Eu olho as provas “Tá, mas isso aqui **é só prova. Eu sei** como ele é, **eu sei** quais são as dificuldades. Será que eu jogo no 4º ano, que a vida muda, ele passa a ter três professores, é uma hora e meia de aula por professor e o cara vai ficar mais perdido do que não sei o quê? O que é pior para a vida dele?” Isso, para mim, **é um sofrimento tão intenso**. Se eu pudesse, eu não passava por isso. A gente só vivenciava... Eu não entendo, **eu não entendo** por que a gente tem que aprovar ou reprovar em cada final de ano. Eu, **juro por deus**, eu não consigo *entender*, porque a escola tinha que ser um fluxo. Você está na escola, viveu um ano de escola, dois anos de escola, três anos de escola, quatro anos de escola e a gente foi consertando ou corrigindo ou lhe ajudando a acabar com as suas dificuldades conforme você vai caminhando. **Eu realmente não entendo**. [Júlia]

Júlia utiliza diferentes recursos de linguagem para exprimir o que sente – não somente o que pensa – sobre avaliação. Dentre eles, atribui características a essa etapa do processo escolar (“muito injusto”, “muito difícil”), descreve seus sentimentos (“eu sofro tanto”, “eu fico tão desesperada”, “eu fico sem dormir”, “eu não entendo”) e expressa seu estado emocional no próprio ato de fala (“meu deus”).

Mais visivelmente para nós, Júlia pondera sobre reprovação. Todo o seu enunciado e, sobretudo, o modo como dialoga conosco (dialogando também com si mesma) viabiliza uma percepção de que ela é contrária à reprovação escolar. Apesar disso, seu exemplo (“isso aqui é só prova. Eu sei como ele é, eu sei quais são as dificuldades”) causou-nos dúvidas, posto que relata, precisamente, um caso em que o resultado das provas é bom, mas a professora pondera que, talvez, aquele estudante não esteja preparado para avançar em sua trajetória, dadas suas dificuldades.

Concluimos que Júlia é contrária à reprovação nos moldes em que acontece em nosso sistema educacional. Tomar essa decisão é uma tarefa árdua e parece-nos que, para ela, seria melhor se esses casos fossem pontuais, quando a professora constata que seguir em frente pode ser prejudicial para a vida escolar de seu estudante (“Será que eu jogo no 4º ano, que a vida muda, ele passa a ter três professores, é uma hora e meia de aula por professor e o cara vai ficar mais perdido do que não sei o quê?”).

Ainda que muitas professoras evitem reprovar, esse momento da decisão ainda existe ao final de cada ano letivo (“Eu não entendo, *eu não entendo* por que a gente tem que aprovar ou reprovar em cada final de ano”). Acreditamos que Júlia defende um sistema educacional em que essas decisões sejam evitadas, exceto em casos muito particulares.

Com base no enunciado de uma professora que não entende por que nosso sistema educacional ainda exige tomadas de decisão como aprovação e reprovação, podemos sustentar

que a inclusão das notas das provas da SME-RJ no conceito global configuram um agravante à situação dos estudantes. Por isso, interrogamos as profissionais em busca de informações sobre como o conceito global é, de fato, construído em suas escolas.

Júlia responde que a nota da prova bimestral “tem que contar”, mas argumenta que as professoras da rede não concordam que essas notas possam levar à reprovação:

Tem que contar. A questão é: como é um conceito, não é número, você não faz média – pelo menos, não deveria fazer média. Você tem aquela forma de absorver mais ou menos esse resultado. [...] As gerentes de educação se reuniram para discutir sobre isso. As dez se reuniram para discutir sobre isso e falaram [que] vai ser sempre o que for para beneficiar o aluno, nunca para prejudicar o aluno. [...] é uma leitura flexibilizada, não é uma leitura à risca: tirou x, tem que dar x. Não, não é uma leitura à risca. Porque tem muitos professores também que ficam desesperados, que não conseguem dar conta do caderno pedagógico... **A escola é viva.** Ela não é o caderno pedagógico, ela é mil e duzentas coisas do lado de fora e, às vezes, você não dá conta daqueles conteúdos do caderno pedagógico. [...] A legislação não é flexível. O que é flexível é nossa interpretação dessa legislação, como as coordenadorias orientam as suas escolas. [Júlia]

Dani não comenta a orientação da CRE, mas argumenta que nunca viu a prova levar à reprovação, pois “ela não puxa tanto para cima em termos de dificuldade. É mais fácil o contrário. Eu não lembro, realmente, de um aluno ter sido prejudicado porque foi mal na prova bimestral”. A diretora explica que

como elas [as professoras] usam o instrumento delas, a gente tem essa prática de fazer uma prova, pelo menos uma provinha, montada por nós (por elas, junto com a coordenadora pedagógica). Como a gente faz junto, geralmente, a gente está fazendo prova integrada, uma prova só que mistura português, matemática, ciências. Pega um tema e vai fazendo uma grande atividade ali. Isso está ajudando, eu acho, as professoras a equilibrarem a nota, mas, fora isso, a maioria das professoras têm o hábito de ter outras avaliações. [...] Na escola, o pessoal é bem preocupado – eu sinto isso – em avaliar da forma mais real possível, porque eu já vi em outros lugares “Faz a prova aí. A nota que tirar, tirou.” Isso acontece também, mas que bom que na escola não é assim, porque é a vida do aluno. Qualquer coisa pode traumatizar – não só prejudicar –, “Vai repetir de ano ou não vai”, mas causar trauma mesmo, ser avaliado injustamente. Avaliação é uma coisa muito séria. Eu acho que a gente tem tantos instrumentos que acaba que vira uma média justa, digamos assim, equilibrada. [Dani]

Sobre esse equilíbrio entre os instrumentos, Isabel comenta que “já teve, eu acho, que uns dois casos, mas não é uma coisa que aconteça com constância, não. Mas já teve. Já teve criança até que tirou melhor na nota do professor do que da rede. Criança que tirou nota melhor na rede e, na do professor, pior.”

Segundo Bianca, “não é nem que ela [a nota] conte”, mas, como aparece no boletim, “fica muito incoerente” não considerá-la no conceito global. Isabel também declara que o conceito global, ao ser determinado pela professora, considera a “nota da rede”.

Você tem que fazer um meio termo ali dessa prova, porque, senão, fica **totalmente incoerente**. [...] Tanto que, no primeiro COC [2019], como não teve prova bimestral, avaliação bimestral, a gente entrou no sistema e alterou para não aparecer a nota. Mas, essa nota aparecendo, fica incoerente. Aí, o professor **acaba levando** em conta também. [Bianca]

Na verdade, é uma fusão. Tem a nota da rede e a nota do professor. O conceito do professor é que vai gerar um conceito para o aluno e, nessa hora do conceito, a gente que insere. [Isabel]

A explicação de Bianca expressa que a obrigatoriedade imposta pela SME-RJ faz com que as professoras “acabem levando em conta” a nota da prova bimestral, para que o boletim não fique “totalmente incoerente”. Isabel é menos explicativa nessa questão, declarando apenas que “é uma fusão” e que quem define o conceito global é a professora. Não fica claro, nesse enunciado, se a prova bimestral é muito ou pouco levada em consideração em sua escola.

Bianca ratifica o que Júlia declara sobre as professoras serem orientadas a não levar em conta a nota da rede quando culmina em reprovação. Nesse caso, o estudante “vai passar de ano, vai ser aprovado”. Há, portanto, diferentes concepções entre a gestão da SME-RJ e as profissionais da rede. Ao exigir a inclusão das notas das provas bimestrais separadamente no boletim escolar, a Secretaria sugere que ver a nota é enxergar o quanto (não o que ou como) o estudante aprendeu. Como citado em trecho anterior, Bianca relata uma situação hipotética, porém comum, em que responsáveis comparam o conceito B, atribuído pela professora, e a nota 3 de uma prova bimestral, duvidando “Mas meu filho aprendeu *mesmo* ou não aprendeu?” (grifo nosso).

A nota é parte da cultura da prova. De modo geral, ela funciona como representação do aproveitamento do estudante em determinado período letivo e existe uma crença, socialmente sólida, de que esse número é fidedigno. Mais do que parte da cultura da prova, a nota é seu componente principal: faz-se prova esperando uma nota, que, aparentemente, informa sobre o desenvolvimento do estudante.

Conforme aponta Carina, “se a gente disser que foi bem, que participou, não é o suficiente. ‘Mas teve nota? Valeu alguma coisa, valeu ponto?’ [É] nesse sentido. É uma cultura do ‘tem que estar valendo alguma coisa’.

Outra questão que consideramos parte da cultura da prova é o fato de apenas português, matemática e ciências serem avaliadas pela rede, formato compatível com avaliações externas de larga escala. A professora usa um tom de sarcasmo para criticar a decisão da SME-RJ de excluir outras disciplinas, dizendo “claro que história e geografia não é importante”. Carina conta como avalia seus estudantes nessas matérias:

Eu faço um trabalho. [...] Às vezes, é um cartaz. Eu já fiz com eles uma prova platô¹⁷ [...] Eu trabalho muito com eles essa questão do desacerto, o que é o erro, o que é o desacerto. A gente aprende junto. Eu sempre faço esses trabalhos com eles em relação à história e geografia. Seminários também nós já fizemos... Nós fazemos produções coletivas, em grupos. Eu sempre faço uma avaliação. Às vezes, não é escrita, mas sempre tem uma avaliação. [Carina]

Perguntamos se as professoras concordam com os critérios de correção das provas de produção textual, posto que as provas de leitura, matemática e ciências são objetivas. Suas respostas foram diversas:

Dos últimos que eu vi, que eu usava para corrigir, eu concordo com os critérios, mas eu não concordo com a pontuação. Isso eu achava, às vezes, que eles exageravam. [...] caía muito a nota ou vice-versa. [...] Com os critérios eu concordava, mas com a pontuação e, muitas vezes, com as questões eu não concordava. [Dani]

Eu desconsidero **totalmente**. Como eu te falei, eu aplico o meu critério de correção. [...] Eu tenho muito ranço quando eu falo dos critérios, porque eu acompanhava, quando eu era estagiária, **o desespero dos professores que era enquadrar a escrita dos alunos a esses critérios**. Agora, eu, como professora, vivencio isso. Vivenciei, [por]que eu ignorei na primeira oportunidade. Ficava meio tímida para poder ignorar e ficava olhando lá “Tem que dar 0,5 para isso, 1,0...” Agora eu desconsidero totalmente. [...] Tanto que **os critérios de produção escrita são os mesmos do terceiro ao nono ano**. São os mesmos, coesão, coerência, ortografia e tem um outro lá que eu até esqueci. Para você ver como eu presto atenção. [Carina]

Da prova escrita, eu concordo com a distribuição da pontuação e com os critérios que usa para avaliação de cada ponto. Eu acho que **até facilita e ajuda o professor** na hora de corrigir e de fazer a nota final da prova [...] facilita também para o professor de refazer um planejamento um pouco mais individualizado, ou para um grupo de alunos que tem as mesmas dificuldades ou para aquele aluno em particular. [...] porque, se tem um descritor daqueles, um critério desses que todos vão muito bem, então, o professor já sabe que ali ele vai trabalhar, mas não precisa estar se aprofundando tanto, enquanto outro que ele percebe que os alunos não vão bem é onde ele precisa estar direcionando mais o seu planejamento. [Eduarda]

Eu procurava seguir o que está ali, até porque, se eu não sigo, eu mudo o que é esperado para eles e, mudando, eu estou mudando o resultado final de uma rede. Você **tem que tentar seguir, não tem jeito**. [...] com a prova da rede, o objetivo era tentar seguir mesmo que, de repente, se fosse eu a bolar os critérios “Eu podia botar esse aqui que ia ser mais interessante *para mim*”, mas, na análise deles, que estão fazendo aquilo, é outra forma. **Eles estão querendo ver outras coisas**. [Isabel]

Em nossa leitura, nenhuma das respostas se assemelha. Dani e Isabel aparentam ter percepções mais ou menos moderadas. Relembrando sua atuação como professora, antes de ser

¹⁷ “A prova platô envolve dois momentos: a escrita em platôs em sala e a leitura comentada e enviada a todos. Ao final do curso, em sala, os estudantes escrevem sobre um assunto de seu interesse em um determinado período de tempo. Quando o tempo se esgota eles, logo em seguida, trocam suas escritas para que o outro possa continuar escrevendo, contudo a próxima escrita não precisa completar a anterior, podendo ser independente e seguindo os interesses que cada um teve nas conversas e leituras. Há atribuição individual e coletiva de nota.” SÜSSEKIND, Maria Luiza. O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. *Teias*, v. 18, n. 51, out./dez. 2017: Micropolítica, democracia e educação. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 14 jan. 2020.

diretora, Dani concorda com os critérios, mas rejeita a pontuação e as questões. Isabel não revela se concorda ou não com os critérios de correção, mas transparece discordar ao declarar que “tem que tentar seguir, não tem jeito”, pois mudar os critérios por conta própria resultaria em deturpações dos dados da rede.

Notamos que, mais uma vez, a coordenadora sinaliza um entendimento de que as provas servem a propósitos de avaliação externa. Seu enunciado “Eles estão querendo ver outras coisas” evidencia que o olhar da rede difere do olhar da professora em sala de aula.

Eduarda e Carina produzem outros discursos. Enquanto a diretora concorda com os critérios e com a pontuação, considerando que eles “até facilitam e ajudam” o trabalho docente, Carina é “totalmente” contra, enfatizando que presenciava, em seu estágio, o “desespero” de “*enquadrar* a escrita dos alunos a esses critérios” (grifo nosso), situação que vivencia agora como professora. Nesse enunciado, Carina explica que desconsidera os critérios, porque eles dificultam sua observação das aprendizagens dos estudantes, e questiona que sejam os mesmos do terceiro ao nono ano.

Bianca aponta que há professoras que encontram apoio nas provas bimestrais, embora isso fosse diferente no início. A prova já “foi contestada por uns, mas agora [é] aguardada por outros”. Júlia conta que o Grupo de Currículo e Avaliação tinha um grande papel, pois “estava construindo essa forma de acompanhar as provas bimestrais”:

A gente começou a pensar o que a gente queria colher dessas provas bimestrais. O que eu quero de informação dessa prova? A gente começou a pensar em descritores e distratores. [...] começamos a fazer movimento com os professores para eles entenderem a importância do que é ter um distrator numa prova de rede. Assim “O que o teu aluno está viajando na maionese mesmo?” ou “O que o teu aluno está pensando diferente? Está pensando de forma equivocada. Ele está na linha, mas ele está pensando... É aqui que você tem que fazer a mediação”. Para **tentar que esse instrumento, para o professor, tivesse algum objetivo e não fosse só aquela entidade que baixava no final do trimestre para aterrorizar todo mundo**, que fizesse parte desse processo. [Júlia]

Em parceria com uma firma de informática, o grupo buscava fazer do instrumento um informativo sobre os estudantes, papel que, apesar de estar expresso na resolução, não parecia ser muito relevante (“tentar que esse instrumento, para o professor, tivesse algum objetivo e não fosse só aquela entidade que baixava no final do trimestre para aterrorizar todo mundo”).

Como comentamos anteriormente, Dani demonstra como ela e sua equipe vem buscando aproveitar os resultados das provas, atitude evidenciada também no enunciado de Carina:

Essas provas são elaboradas de uma forma cada vez mais cuidadosa e a gente tem estudado melhor os descritores, que são os parâmetros com que elas são feitas. [Dani]

Eu tenho as minhas críticas, mas eu tento ter uma observação dali também. Ainda estou avaliando se isso me ajuda de uma certa forma, se não. [Carina]

Por outro lado, Dani argumenta que a aplicação em larga escala não dá conta de olhar para o estudante com proximidade, o que Isabel chama de “visão mais micro”. Dani pensa que a prova da prefeitura “talvez não contribua tanto” com as aprendizagens dos estudantes e que é mais fácil enxergar contribuição em outros instrumentos, feitos nas escolas pelas professoras:

É, porque é uma relação mais pessoal, eu acho. Você faz uma coisa mais individualizada. Por mais que elas façam, muitas vezes, a prova para a turma toda, mas é uma turma assim, que você pensa em vinte e cinco, **você não pensa em cento e cinquenta mil alunos**¹⁸. Você já foca na realidade daquele bairro, daquela escola e isso acaba individualizando mais. [Dani]

A avaliação tem que ser contínua, tem que ser flexível. [...] Se eu olho em uma **visão mais micro**, de quem está aqui, é aquilo que eu falei, **eu necessito também de outros instrumentos de avaliação, avaliar o meu aluno de outras maneiras também**, porque ele pode ter outras habilidades que, quando eu analiso com a minha avaliação, eu posso considerar, que, de repente, não são habilidades que estão contempladas na prova, porque a prova pega algumas áreas diretamente, ela não pega outras áreas. [...] Às vezes, a criança é excelente em construir textos, em elaborar questões, fala de roteiro, é desenvolva e isso precisa ser considerado também. **Eu entendo o indivíduo como ser global**. [Isabel]

Eu tenho um aluno que faz rap. Eu percebo, quando a gente trabalha com ele, que ele tem uma certa dificuldade de entender uma estrutura de um poema, mas ele produz um rap que você trabalha com rima, você trabalha com estrofe. É um outro tipo, uma outra estrutura que, às vezes, se aproxima um pouco do poema, da questão da estrofe, da rima, de você buscar essas palavras para poder compor, **só que a afinidade dele é com esse gênero, não é com o poema**. [Carina]

Para Isabel, seus instrumentos conseguem avaliar diferentes habilidades e saberes de seus estudantes, algo que as provas bimestrais não contemplam. Ao comentar que a prova não avalia habilidades diversas, Carina deixa-nos uma oportunidade de aprofundar a discussão sobre aprendizagens e desempenho.

Para refletirmos sobre esse assunto, precisamos considerar que a SME-RJ se propõe a avaliar um conteúdo mínimo através de suas provas. Entretanto, a política movimenta ações pedagógicas que ocupam um tempo e um espaço que poderiam ser direcionados para outras abordagens de aula. A frequência com que as provas são realizadas altera o cotidiano das salas de aula e exige a utilização dos cadernos pedagógicos com seus respectivos descritores.

Isabel e Carina citam exemplos de estudantes que possuem muitas habilidades com gêneros textuais não contemplados pelas provas bimestrais. Esses conhecimentos mostram

¹⁸ A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro possuía 473.749 matrículas de Ensino Fundamental em 2019. Fonte: RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Educação em Números*. Última atualização: dez. 2019. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 08 fev. 2020.

como as aprendizagens são amplas e como as provas, elaboradas em larga escala para uma quantidade de estudantes muito grande, não conseguem acompanhar a construção de saberes.

Bianca chama as provas bimestrais – ao que nos parece, intuitivamente – de avaliação externa. Em seguida, corrige o termo, explicando que “não chega a ser externa, porque ela é da própria Secretaria, é construída pelos professores de sala de aula”:

A única avaliação que a gente tem, que nem é **tão** considerada externa, porque tem a participação dos professores de sala de aula na contribuição, é a prova bimestral, que virou semestral, mas que voltou a ser bimestral. [...] A única avaliação externa, hoje, na Secretaria de Educação é a Prova Brasil. [Bianca]

Apesar de reforçar a ideia de instrumento interno, Bianca indica que as provas são consideradas externas em alguma medida ao utilizar o intensificador “tão”. A servidora ainda ressalva com um “mas” que

...você tem realidades *muito* distintas aqui no Rio de Janeiro. Até próprios bairros. Você vê a violência que tem na cidade. Tem crianças que moram na Maré ou Vila Cruzeiro ou Chapadão ou Antares, tanta parte da cidade... Catumbi, Centro. Em alguns momentos, é difícil para eles. Às vezes, passam a noite acordados com tiro. Chegam na escola no dia seguinte mais cansados. Então, quer dizer... O professor tem que levar em consideração tudo isso, **porque a gente está lidando com ser humano**. [Bianca]

Porque a gente tinha um choque quando recebia e achava aquilo muito diferente da realidade da sala de aula. Às vezes, muito mais fáceis, às vezes, um pouco mais difíceis. A gente pensava “Poxa, complicado uma avaliação que vem para escolas de um município tão grande, com realidades tão diferentes.” Eu sentia isso de um modo geral; eu também particularmente tinha essa sensação, só que o tempo vai passando. [Dani]

Além do que a diversidade na cidade do Rio de Janeiro é uma coisa absurda. Você tem uma escola em São Conrado... Não vou nem falar em São Conrado. Vou falar da Escola Minas Gerais, que é ali pertinho de você, em frente à Urca, que tem índices maravilhosos, que a turma mora ali no entorno – o máximo que tem ali é o filho da empregada doméstica que trabalha ali –, tem uma outra relação com a escola pública. A própria construção da Escola Minas Gerais, como ela se dá fisicamente é bem diferente, por exemplo, do CIEP Presidente Agostinho Neto, que fica dentro do Acari, de frente para a feira da Robalto, que, a qualquer momento, a polícia chega, não ganha o arrego, sai tiroteio de frente para o CIEP Agostinho Neto. Então, são realidades muito distintas e a gente vai nivelando... **Não tem como a gente, na minha opinião, nivelar a cidade do Rio de Janeiro em uma única prova, porque são realidades muito distintas**. [Júlia]

O comentário de Júlia vai diretamente de encontro ao principal objetivo da política de provas bimestrais, que é garantir a todos os estudantes da rede municipal de ensino os mesmos conhecimentos mínimos. Para ela, as provas não são capazes de dialogar com as diferentes realidades que coabitam a cidade do Rio de Janeiro, pois há muitos fatores envolvidos na vida escolar dos estudantes, incluindo situações de violência.

A diversidade abrangida pelo município também foi alvo de discussões em relação à inclusão das notas das provas bimestrais no conceito global, que “foi uma decisão da Claudia [Costin]”, conforme explica Júlia:

No início, a prova bimestral da rede tinha 70% de peso na avaliação geral da criança, 70%. Eu fui uma que brigava loucamente por causa disso, porque a gente aprendeu a pedagogia. Eu fiz o curso normal. **A gente aprendeu que as realidades são muito distintas.** Então, como é que a mesma prova que vai dar em Inhoaíba, numa comunidade rural, onde a professora recebe maçã e galinha de presente, vai ser a mesma prova que vai ser aplicada no meio do Complexo da Maré, que tem helicóptero passando, atirando de cima para baixo? É inviável. E os professores *todos* gritaram muito, não só quem estava participando desse grupo de avaliação. Os professores todos gritaram muito, reclamaram muito, fizeram muitas ouvidorias e, aí, a coisa foi repensada. [Júlia]

Após muitas escutas e leituras, sentimos segurança para afirmar que o discurso das participantes é unânime sobre o perfil das provas bimestrais. Todas as entrevistadas sugerem que o instrumento é externo. Algumas argumentam que ele pode ser considerado interno em alguma medida por ser desenvolvido por professoras da rede, embora essas professoras não estejam em sala de aula elaborando provas para os seus estudantes:

Ela é externa à escola, porque não fomos nós que produzimos. Então, muitas vezes, ela não contempla as contextualidades que o professor vem trabalhar. Ele tem um mínimo de conteúdo a trabalhar, mas ele também, além de poder ampliar de acordo com o interesse da turma, com o aprofundamento que faz com a turma, que é característica de cada turma... A especificidade de cada comunidade escolar, de cada escola com a questão que você vem trabalhando quando você *contextualiza* os conteúdos, *dentro* dos projetos pedagógicos, dos projetos anuais... [Eduarda]

Não desconsidero totalmente essa avaliação, mas dizer que ela é uma avaliação interna, de acordo com os cotidianos escolares da prefeitura do Rio, eu acho que não. Com o meu cotidiano não é. [...] Eu não sei se pegaria na parte do conhecimento técnico em avaliação, mas eu vejo, em relação ao cotidiano, que elas são externas, porque **fogem totalmente** do que é abordado. [...] Hoje mesmo, as provas chegaram lá. As provas que eles dizem que são internas, de acordo com os descritores que *eles* enviam para a gente. [...] Mesmo você tendo, de certa forma, um descritor para poder nortear tanto o meu trabalho quanto a produção dessa prova interna, veio uma questão de ciências e essa questão de ciências, na verdade, não foi abordada no descritor, na questão de conteúdo que era sobre estados físicos da água. Não foi abordado na apostila [...] Se a gente for pensar nessa questão da Base [Nacional] Comum Curricular, estado físicos da água é um conteúdo para ser apresentado, desenvolvido no quarto ano e veio no quinto ano agora, no quarto bimestre. **Você imagina:** a professora pensou, fez todo um planejamento do quarto bimestre para chegar uma prova de outro lugar **totalmente** incoerente com o próprio currículo que eles fazem, porque os descritores são o currículo mínimo das orientações curriculares que eles enviam para a gente. São **perguntas totalmente desconstruídas**, não só em ciências. Já tive problemas também com a formulação de perguntas em português de *eu*, como professora, se eu fosse avaliar a questão, encontrei duas respostas que poderiam ser respostas que eu consideraria. Você imagina como um aluno de quinto ano que tem... Não que eles não tenham capacidade, de maneira nenhuma, mas eles têm, com relação a mim, um aporte teórico menor, menos desenvolvido. Olha o tempo que eu tenho de

bagagem de leitura para poder decifrar a resposta dessa questão. Eu vejo como uma avaliação **totalmente externa, totalmente descontraída**. [Carina]

[...] vem no calendário [da SME-RJ] [...] “período de avaliação externa”. [...] Se eu for olhar com a cabeça de quem está à frente, é preciso ter instrumentos para avaliar, pelo menos, a rede como um todo, mas a gente entende que também é importante [ter] outras formas avaliativas, como é feito. Ninguém deixa de fazer isso, porque tem uma avaliação externa. É colocado para fazer. Inclusive, é até incentivado que se faça também outras formas de avaliação, não só essa. [...] **ela é externa na medida em que ela avalia uma rede toda**, mas, ao mesmo tempo, quando você entende que você faz parte de uma rede, **ela também é interna, porque você está trabalhando o que é, vamos dizer assim, esperado para aquele ano**. Você pode até estar além daquilo. É por isso também que eu não me focava em só avaliar o aluno pela prova da rede. Até porque, como eu falei, as avaliações não são só feitas por prova, não devem ser só feitas por prova escrita. Tem outros tipos de avaliação também. Então, eu acho que é um pouco de cada coisa, olhando assim. [Isabel]

Na minha opinião, elas continuam a ter um peso muito institucional, porque, por mais que você faça o seguinte “Estão aqui os cadernos pedagógicos. Trabalhem os cadernos pedagógicos ao longo do bimestre e, depois, a gente vem com uma prova”, essa prova é sempre feita por uma equipe que não está na escola. **São professores, são profissionais da rede, professores concursados, mas eles não estão, exatamente, dentro da escola**. Eu já estive fora da escola um bom tempo. **Quando a gente está fora da escola, por mais que a gente se lembre de como é esse território, não é exatamente o que está acontecendo lá**. [...] Eu entendo que, por mais que seja um instrumento que está muito aproximado do planejamento e da execução que as escolas devem fazer, é um instrumento que vem de fora e é um instrumento que não pode, ele não consegue... Não é que as pessoas sejam ruins. Ele não vai conseguir dar conta dessa diversidade, porque, realmente, é muito diferente. Embora a **Claudia [Costin] e a torcida do Flamengo** achem que essa é uma avaliação interna, não é. Na minha opinião, ela é uma avaliação externa, que é bem menos abismal do que um Saeb, do que uma Prova Brasil, do que uma ANA. Ela aproxima um pouco mais, porque tem um planejamento anterior dos cadernos [pedagógicos] etc. [Júlia]

Como eu penso que a avaliação é feita todo dia e de diversas formas, quando eu falo da [prova] bimestral, eu até consigo enxergar ela como uma coisa externa também, porque a interna é diária, digamos assim. Então, eu não acho que não tenha a ver, eu acho que tem a ver uma avaliação externa bimestral, apesar de terem avaliações externas anuais, como a Prova Brasil e tal. Para mim, representa as duas coisas, avaliação interna e externa. [Dani]

Ao tentar causar uma aproximação com sua realidade e com seus argumentos, Carina solicita que nos coloquemos em seu lugar (“Você imagina”). A professora insiste na palavra “totalmente”, o que interpretamos não como significando “totalidade” ou “completude”, mas como uma forma de enfatizar o que pensa e como se sente em relação a essas provas.

Isabel não pondera se o instrumento é externo ou interno a partir de quem o elabora. A professora reflete acerca de seus propósitos, o que se assemelha mais com nossas discussões anteriores sobre avaliação externa e avaliação de aprendizagens. Entendemos que, para Isabel, a prova bimestral é externa, posto que avalia uma rede, ao mesmo tempo em que avalia as/para as aprendizagens, porque está direcionada para os conhecimentos mínimos dos estudantes.

Sua perspectiva difere da linha teórica que distingue avaliação externa de avaliação das/para as aprendizagens, principalmente, por compreender que as aprendizagens podem ser

avaliadas mesmo com algumas limitações (conhecimentos mínimos, respostas fechadas pré-determinadas, apenas um formato, somente algumas áreas do saber). Por isso, harmoniza-se com a linha teórica dos estudos longitudinais, os quais não consideram que essas sejam limitações, senão modos legítimos de avaliar as aprendizagens.

Júlia argumenta contra a percepção de que o envolvimento de professoras da rede na elaboração torna as provas internas (“eles não estão, exatamente, dentro da escola”, “quando a gente está fora da escola, por mais que a gente se lembre de como é esse território, não é exatamente o que está acontecendo lá”). Quando invoca “Claudia [Costin] e a torcida do Flamengo”, Júlia manifesta as vozes da comunidade escolar, entendendo que o discurso da gestora atingiu seu objetivo de atribuir às provas bimestrais o *status* de avaliação interna.

Os discursos encontram-se, em especial, no olhar que as professoras carregam sobre as particularidades dos estudantes e de seus conhecimentos:

Cada um, é aquilo que eu falo, **traz a sua marca, né?** São quarenta pessoas, ou trinta, ou trinta e cinco dentro da sala de aula com uma marca diferente, com uma **história** de vida diferente. A avaliação também tem que ter esse olhar. Por mais, claro, que você tenha que ter o conteúdo, a orientação curricular que o menino tenha que cumprir, mas você tem que... Como eu vou levar esse conteúdo para ele? Em que momento é melhor para ele? Se ele não construir o conceito, eu não posso abandonar esse conceito. Eu tenho que voltar e eu tenho que fazer ele construir esse conceito e, depois, se reintegrar à turma, porque cada um tem o **seu tempo**, na verdade. Não é que você “Ah, tá. Ele vai ter o tempo dele. Vou deixar para lá”. Não. A gente não está falando isso, mas é justamente ficar atento a quem não está acompanhando. Tem um outro tempo? Como é que eu posso ajudar? De repente, um outro colega vai ajudar ele com outra **linguagem**. Eu vou dar esse exercício. Ele não aprendeu, então, não adianta eu insistir nesse. Eu vou, de repente, buscar um outro exercício para ele... [...] É por isso que a educação é tão desafiadora, porque você tem coisas que você vai **aprendendo todo dia, com todo mundo**. Isso é muito bacana. [Bianca]

Bianca traz palavras que estão repletas de significados próprios no campo da educação. *Marca, história, seu tempo e linguagem* agregam, a seu enunciado, a ideia de experiência e de idiossincrasias. Assim, “você vai aprendendo todo dia, com todo mundo”, pois a escola é viva e as aprendizagens são intrínsecas à imprevisibilidade. Com isso, não queremos dizer que o previsível não pode ser aprendido, mas que o imprevisível não pode ser avaliado por padrões pré-estabelecidos. Em Carina e Isabel, encontramos pontos de vista semelhantes ao de Bianca:

[...] eu reconheço a escola como um espaço para a gente poder debater ideias, para que a gente pense nas nossas possibilidades de aprendizagem, nos nossos direitos e, em contato com outras esferas, com a nossa família, com os nossos amigos, com os lugares que a gente frequenta, isso vai se expandir ao longo da nossa trajetória, ao longo da nossa vida. Mas **eu acho muito interessante a escola**, tanto escola quanto creche, **porque é um lugar que você tem muita gente. Você percebe que todo mundo é diferente**. Eu posso até pensar igual a você, mas, em algum momento, eu vou discordar de você e eu acho que discordar é o que a gente está precisando nesse

momento. Discordar, mas discordar com respeito. Falar sobre isso, porque eu acho que abafar a nossa opinião, dizer que tem que fazer isso e pronto e acabou e não explicar o porquê disso, **não trazer as reflexões, eu acho que isso movimenta competição, movimenta o isolamento, movimenta o autoritarismo** e cada indivíduo vai receber isso e se comportar de um jeito. [Carina]

Não nos preocupamos em “Temos que manter o índice”. Não. A nossa função é educar. Ensinar, aprender também com os alunos, [por]que a gente aprende muito. Então, a gente não está preocupado com isso, porque, quando se faz um bom trabalho, quando se pensa nesse aluno como um ser global, que leva para ele questões de leitura de mundo, um ensino que trabalha com diversas linguagens, naturalmente, você vai ter bons resultados. Isso é natural. É a consequência de um trabalho bem feito. Não que quem ficar ruim esteja fazendo um mal trabalho, não é isso. Mas, fazendo um bom trabalho, isso vai aparecer de diversas formas [...] Eu acho que eles chegam em casa e mostram isso até nas atitudes deles. Está para além da nota, está para além de um número. **Está nas atitudes, no dia-a-dia.** O pai percebe como aquela criança está levando coisas que ela está tirando de algum lugar e, “Se não sou eu que estou sabendo, onde é que essa criança está andando?” Está na escola. [Isabel]

Eduarda concorda que a prova fica aquém das habilidades dos estudantes, “que ela não avalia como um todo”. Entretanto, sua perspectiva não parte dos conceitos de diversidade e pluralidade de conhecimentos dos estudantes. O que percebemos é uma crítica ao quanto as provas avaliam. Em outras palavras, Eduarda não sinaliza que os estudantes A e B construíram saberes diversos não contemplados pela prova, mas, sim, que os estudantes A e B possuem os mesmos conhecimentos e a prova avaliou apenas uma parte deles.

Inferimos esse significado de seu enunciado, especialmente, a partir da crítica às provas dos estudantes de inclusão:

Os descritores podem até ser os mesmos, mas eles têm uma complexidade em cada período e em cada ano de escolaridade. [...] Só que a elaboração da prova [bimestral] vem como se fosse no mesmo nível o ano todo. Essa é a minha crítica. Não à ferramenta em si de prova única para a rede, mas a forma que é elaborada, que é vista de quem é de fora, **acaba ficando em um nível muito abaixo do que os alunos podem realmente ser avaliados e do trabalho que a escola e o professor está desenvolvendo na sala de aula.** [...] *Dentro* da sala de aula, o que a gente percebe é que **ela não avalia como um todo.** [...] Faltam habilidades ali a serem consideradas. Por exemplo, quando vem para um aluno que é de Educação Especial, a gente faz as adaptações, mas **eu acho que já deveria ser pensado isso vindo desde a Secretaria, porque cada escola acaba fazendo a sua adaptação, acaba diferenciando.** [...] a gente tem que ver o aluno de uma forma mais global, de ele ter oportunidades e ter conhecimentos de outros conteúdos, outros temas que são discutidos da atualidade e da própria formação já estabelecida [...] Fica muito mecanizado e, quando ele se depara com uma outra forma de enunciado, que está pedindo o mesmo conteúdo, o mesmo descritor, ele não consegue desenvolver, porque ele está com o olhar muito já... Não é “mecanizado” a palavra, mas **ele já está muito acostumado da forma que é cobrado naquela prova** [...] [Eduarda]

Entendemos que, para Eduarda, a diferenciação que acontece nas escolas é um problema da política de provas bimestrais da rede (“eu acho que já deveria ser pensado isso vindo desde a Secretaria, porque cada escola acaba fazendo a sua adaptação, acaba diferenciando”). A

diretora também questiona o formato repetitivo do instrumento, pois isso impede os estudantes de refletirem sobre seus conhecimentos de outras formas.

Quando perguntamos, de maneira mais direta, se as provas bimestrais contribuem para as aprendizagens dos estudantes, Dani reflete “Difícil responder isso, sabia?” Seu enunciado todo foi desenvolvido a partir de muita reflexão no momento da resposta, o que indicamos com grifos (reticências para interromper um pensamento não confiável; expressões de dúvida, como “não sei” e “mas, talvez”; pedido de concordância com um pensamento com “né”):

O professor está conseguindo ver aquilo como um instrumento que consegue realmente avaliar o aluno, mas continuo achando que não tem que ser só esse tipo de instrumento, com certeza [...] Se ele foi bem naquela prova que é totalmente baseada nos descritores, exatamente baseada, sem mais e sem menos, é uma forma de ele... **Não sei.** É mais para o professor, **né**, porque eles são pequenos ainda. **Mas é isso**, para o responsável ter uma noção de como o aluno está de acordo com os descritores. [...] **mas, talvez**, a prova bimestral, para alguns alunos, ajude a enxergar, sistematizar mesmo o que eles aprenderam, **mas eu não sei** se seria a melhor forma de avaliação. **Não sei se isso contribui muito assim.** [...] Porque, às vezes, o aluno precisa de uma ajuda pequena. Às vezes, é uma dificuldade só de ter aquela concentração, o fato de ter o desespero de ter um papel e ter que marcar as coisas ali. Então, às vezes, um material que você dê e coloque alguma coisa a mais, aquilo já ajuda a criança a ter segurança. Só um parêntese: eu até usava isso com outro professor, eu usava esses materiais algumas vezes para fazer as provas da prefeitura com alunos que tinham mais dificuldade. Então, a prova pela prova **talvez** não contribua tanto, mas instrumentos como recursos que vão ajudar a fazer a prova ou avaliações preparadas especificamente para o aluno **eu acho** que fazem mais sentido para o aluno e para o professor também. [Dani]

Carina, por sua vez, aparenta certeza de como responder a essa questão:

Evidentemente que não, porque o conhecimento que é produzido em sala de aula, o que eu produzo com os meus alunos, algo que é mútuo ali, não cabe em quinze perguntas. Não cabe em quinze perguntas. Eu digo quinze, porque, em português, são quinze perguntas. Não cabe em quinze perguntas e vinte linhas. Na produção textual, eles disponibilizam vinte linhas. Ciências são dez perguntas. É muita coisa que é produzida ali. E, aí, eu entro para a área de currículo, que não é considerada. Então, o que é você ser bom? O que é você desempenhar? **Tem um conhecimento ali que está à margem, que está sendo desconsiderado, mas que é um conhecimento, é um tipo de conhecimento.** [...] Então, eu acho que está faltando, na verdade, a gente considerar o cotidiano, as especificidades, porque **parece que eles validam um único conhecimento.** Quem não se aproxima dele, quem não está bom, quem não desempenha um papel bom ou positivo, é ruim, é mal, é insuficiente, é I. [...] **o debate de ideias é limitado.** Primeiro, que você já apresenta as respostas ali, para o aluno achar a resposta correta. Já tem uma resposta única fixada. Então, **qualquer outro entendimento que está posto está errado.** Eu acho que não contribui. Entra a questão também do currículo. Falar de avaliação e não falar de currículo é um pouco difícil. Você desconsiderar o conhecimento, você desconsiderar o que é falado, você desconsiderar o currículo da postura, o currículo do gesto, o currículo do olhar. [...] Eu fico pensando, o que é conhecimento? O que está sendo abarcado ali e o que está sendo posto de fora? **Eu acho ela excludente.** Eu acho que é uma **avaliação excludente**, porque, **se a gente for considerar aprendizagens, envolve muita coisa.** Envolve a questão da oralidade, envolve muitas coisas. Ali, eu acho que tem um limite. Um limite talvez de acesso, de entendimento. Eu acho que, para considerar as

aprendizagens, teria que ser, talvez, mais de um tipo de avaliação, que aí, talvez, eu teria uma estratégia para que, por exemplo, muitos alunos tivessem uma aproximação com, pelo menos, uma proposta de avaliação. [...] Seria processual e você consideraria a participação do aluno, você consideraria um compromisso dele diante da tarefa, a vontade dele de querer aprender independente de acertar ou não, o querer conhecer, o querer aprofundar a pergunta, o questionamento diante da dúvida. **A dúvida também, eu acho, é um conhecimento**, de você poder trazer densidade de conhecimento para aquela dúvida, de querer ter uma outra reflexão, uma resposta para aquilo. Enfim, eu acho que isso não é considerado. É aquilo, quem alcançou, alcançou, quem não alcançou é porque não é bom o suficiente. Ainda mais assim, prova objetiva. [Carina]

Carina explica que avaliar as aprendizagens significa não deixar nenhum conhecimento “à margem”, “desconsiderado”, pois ele “é um conhecimento, é um tipo de conhecimento”. Para a professora, “o debate de ideias é limitado” na prova bimestral, não oferecendo ao estudante a possibilidade de produzir seus próprios saberes, diferentes daqueles considerados válidos, o que a caracteriza como uma “avaliação excludente”. Para avaliar as aprendizagens, é preciso considerar que a dúvida, isto é, o ato de pensar sobre, refletir, questionar, criticar, também é conhecimento.

Carina demonstra, durante toda a entrevista, que se preocupa com as aprendizagens de seus estudantes e não com seu desempenho nas provas da prefeitura. No entanto, ainda que busque envolvê-los em questões culturais que ultrapassem a objetividade dos critérios de correção, a professora acaba reorientando seu planejamento para atender às determinações da prova. Os estudos sobre sustentabilidade, por exemplo, têm de ser trabalhados obrigatoriamente naquele bimestre daquele ano, não oportunizando outros momentos que poderiam estar mais de acordo com os interesses dos estudantes.

[...] geralmente, umas duas semanas antes eles já dispobilizam [o tema da produção textual] para o coordenador pedagógico e a coordenadora disponibiliza para a gente. O que eu faço? Como eu entendo que o cultural é muito importante... Tem gente que acha que é só o aluno chegar ali, que é só ele se esforçar que está tudo certo. É o esforço, a meritocracia, mas enfim... Eu não considero isso. [...] Eu pego esse tema, eu trago textos sobre esse tema e a gente conversa sobre isso. Primeiro, tem sempre aquela conversa oral, sobre o que é aquilo, de onde surgiu aquela palavra... Eu começo a trazer alguns textos para... Não sei se seria um cultivo de memórias, mais um resgate de memórias, para quando eles precisarem fazer a produção escrita, eles pensarem sobre isso, pensarem em tudo o que foi dito em sala de aula e em outras coisas que eles quiserem pensar também e trazer para o texto. [...] Eu tento trazer, de certa forma, muitas informações para que eles decidam qual caminho, na hora da produção textual, eles se orientem. [Carina]

Júlia crê que a política de provas sofreu um desvirtuamento de seu objetivo primeiro. Ao invés de indicar possíveis caminhos e oportunidades de melhoria nas práticas pedagógicas, o próprio instrumento tornou-se o objetivo final:

Acabou que a prefeitura do Rio começou a se organizar, a organizar a sua prática pedagógica em torno da prova. Então, tudo foi modificado para atender à prova, quando deveria ser o contrário. A prova vai dar um termômetro, vai dar um sinalizador. Não, a gente passou a não ter mais o currículo MultiEducação como referência, embora teoricamente até hoje digam que ele é referência, mas não [é]. A gente passou a ter orientações curriculares. Se você pegar para ver, essas orientações curriculares são uma lista de habilidades e competências. É isso. Quando o currículo MultiEducação é muito mais abrangente, trata o currículo em uma outra dimensão. Passamos a ter orientações curriculares, passamos a ter cadernos pedagógicos, cujas habilidades e competências são aquelas que vão ser cobradas na prova bimestral. Você tem que dar conta do caderno para que seus alunos se saiam bem na prova [...] [Júlia]

Para a professora, as provas não contribuem como Antonio Augusto havia planejado. Seu formato, envolto nos cadernos pedagógicos e nos descritores, levou a uma cultura de prova que, por sua vez, desenvolve a cultura do treinamento:

Não precisa fazer treinamento. Se você acredita naquele currículo, se esse currículo está alinhado com as orientações estaduais, federais, etc., você vai fazer qualquer prova, porque as provas são baseadas nisso. [Júlia]

Eduarda relata a mesma experiência, tendo atingido bons resultados em avaliações externas sem ter de preparar seus estudantes para essas provas:

[...] por exemplo, quando foi a primeira Prova Brasil, a nossa escola que vinha trabalhando com isso ela já tinha atingido a meta que o MEC tinha projetado para a escola para 4-5 anos à frente. Esse trabalho só focado em descritor, [que] tem que atender esse descritor, o professor fica muito pressionado e acaba se enjaulando nessa fala, que ele não consegue mais sair para criatividade e para a questão interdisciplinar, transdisciplinar. Ele vai com menos facilidade, ele vai com mais medo de que aquele trabalho não atenda ao descritor. E atende perfeitamente. [Eduarda]

Podemos inferir que Júlia e Eduarda veem, nas provas, um treinamento para avaliações de larga escala enviadas pela federação. As professoras criticam essa abordagem, argumentando que o currículo não deve ser pensado e direcionado para provas, pois um currículo voltado para as aprendizagens dos estudantes levará, inevitavelmente, a bons resultados de desempenho:

Ele [Antonio Augusto] passou a trazer dados. Para mim, era importante. Eu não sou fechada a essa visão larga escala ou essa visão de prova que venha de fora. Eu não sou fechada, porque ela pode trazer uns elementos. Essa coisa da empresa pode trazer uns elementos para nos ajudar. Veja, nos ajudar, mas não é mudar, como aconteceu no Rio, toda a estrutura educacional para atender à prova. Não pode ser assim. [Júlia]

Não sei se foi falta de entendimento da rede, dos professores, de quem está no **chão da escola**, mas eu acho que é mesmo essa pressão “Olha o resultado que a nossa rede vai ter na Prova Brasil. Então, vamos começar a preparar os alunos. Vamos começar a exercitar essa forma que vem a Prova Brasil”, porque, para o município, isso tem uma repercussão maior e eu acho que isso cai um pouquinho com a qualidade. [...] é preciso ter um trabalho por trás, incentivando os professores. Não porque eles não saibam, mas porque é tão cobrado da prefeitura [...] Porque o trabalho não era ruim,

não era. O desempenho não era ruim, o trabalho dos professores não era ruim, mas a cobrança é tão grande em cima da prova da prefeitura. Aí, **começa a visar à prova da prefeitura, que visa à Prova Brasil e fica aquela coisa como se fosse um cursinho**. O papel da escola, o trabalho da escola é muito maior do que isso. [...] Então, precisava o tempo todo fazer o professor voltar a se debruçar no planejamento não só com o olhar para a prova, porque acabava tendo aulas tipo vestibulinhos: preparar para a prova da prefeitura e não preparar para esse conhecimento e essa formação mais geral e mais global. [Eduarda]

Carina explica que tenta ajudar seus estudantes a compreender o que é pedido na prova, incluindo questões objetivas nas atividades dos estudantes. Isso demonstra que o instrumento pode levar à cultura de treinamento, uma vez que a professora sente necessidade de mudar sua forma de trabalhar com a turma para evitar que os estudantes sejam prejudicados na prova ainda que não concorde com “essa avaliação excludente”. Destacamos, no enunciado de Carina, sua observação de que os estudantes estavam aprendendo, mas não sabiam preencher a prova:

Eu acho incrível na prefeitura que eles mandam uma apostila que é para escrever dissertativa, as perguntas de modo dissertativo, aí manda a prova objetiva. Totalmente incoerente. Totalmente incoerente com a proposta curricular. [...] Eu estava tendo um problema, [por]que **eles me respondiam, eles faziam a resposta, se aproximavam daquele conhecimento e, na prova, eles tinham dificuldade de encontrar a resposta certa entre as erradas**. O que eu comecei a fazer? Comecei a trabalhar com questão objetiva. Eu comecei a inserir isso através de um quiz, através de outras maneiras, mas dentro da atividade para que eles não tivessem essa situação de fazer uma prova objetiva apenas naquele momento da avaliação, **para que eles tivessem outros momentos da sala de aula**, esse amadurecimento para poder entender por que essa é considerada a resposta certa para a questão. **A gente tenta oferecer subsídios para poder lidar com essa avaliação excludente**, mas é difícil. [Carina]

Perguntamos como os estudantes se sentem e se comportam nos dias de aplicação de prova bimestral. De maneira geral, os enunciados demonstram o esforço das professoras para que esse seja um dia comum em suas escolas:

A turma que é preocupada com a nota, em serem os melhores sempre, eles ficam ansiosos em serem os melhores sempre. A turma que se preocupa em estudar para passar gosta, às vezes, de se livrar da prova. [...] Às vezes, na hora da avaliação, a gente sabe que o emocional conta muito, demais. Eles ficam *extremamente* ansiosos. Tudo eles perguntam se vale nota... Então, às vezes, **a gente tem que trazer uma calma para eles**, mas é uma avaliação. A avaliação por si só, só o papel já traz uma tensão mesmo a gente dizendo, pedindo para eles fazerem com calma, para lerem com calma, para poder refazer. [Carina]

O que a gente percebe é que existe uma preocupação, sim, de grande parcela dos alunos de estarem presentes nesse dia, mas é um dia tranquilo na escola. Não é um dia que a gente tem aluno passando mal, mas tem alguns que não são tão comprometidos e que faltam de qualquer forma, mesmo sendo dia de prova. Mas eles não deixam de fazer, porque há a possibilidade de ser aplicada em outro dia. Nenhum aluno deixa de fazer a prova. Mas é um dia de avaliação, a gente não tensiona. **Não cria esse dia para que a criança fique psicologicamente pressionada para fazer a avaliação**. É mais um dia de aula e, nesse dia de aula, vai ter aplicação da prova. [Eduarda]

Na escola, eu acho que é feito de uma forma tranquila. **Eu não vejo pressão.** As professoras, claro que elas fazem revisão, “Semana que vem tem prova. Não vamos faltar, vamos ficar mais atentos, vamos estudar”, mas eu não vejo uma coisa assim, uma pressão grande. Isso já me deixa tranquila. Não sinto a maioria das crianças também apavoradas nem angustiadas. Acho que elas fazem até, de uma forma geral, de uma forma tranquila. De modo geral, é isso. Não tem muita pressão, não. [Dani]

Isabel e Eduarda creem que as provas estão mais propícias a avaliar o desenvolvimento da rede do que a ser um instrumento de uso pedagógico:

Eles querem avaliar, na verdade, como a rede está caminhando. No boletim, no caso, essas notas entram, são migradas de um sistema para o outro diretamente. Só que a nota [global] que o aluno fica não necessariamente vai ser essa nota [da prova bimestral], porque o professor está avaliando o seu aluno de n formas. **Essa nota não é primordial nem fundamental para isso.** Essa nota não é o que vai determinar. Está ali, tirou aquela nota, [mas] o professor tem outras formas de avaliar também [...] Eu acho que é mais para questões mesmo de **avaliar como é que está o ensino da rede municipal como um todo.** [Isabel]

Como rede, eu acho que é válida, porque ela traz para uma rede como a do Rio, que é imensa, você, pelo menos, tentar garantir que aquele mínimo de descritores, mínimo de conteúdos e de habilidades sejam trabalhadas em toda a rede. Então, por ela ser igual para todo mundo, para poder tentar garantir isso. Em termos de impactar no nível da aprendizagem, **eu acho que ela acaba sendo mais para medir essa questão numérica de tabulação, de índice para a própria Secretaria.** [Eduarda]

Isabel aponta que “uma vantagem desses instrumentos” é oferecer uma visão geral de como caminha a rede a “quem está olhando de fora”. No que diz respeito à avaliação das/para as aprendizagens, a coordenadora declara que “essa nota não é primordial nem fundamental”, pois “eles querem avaliar, *na verdade*, como a rede está caminhando” (grifo nosso).

Entendendo que as participantes enxergam em sua prática docente oportunidades mais reais de avaliar seus estudantes em suas habilidades e conhecimentos, avançamos para o último eixo temático das marcas linguísticas *escola viva, cotidiano e prova da prefeitura*.

4) Autonomia docente

Neste eixo, analisamos como as professoras lidam com as informações geradas pelas provas na relação com seu fazer docente. Considerando a diversidade colossal que a cidade do Rio de Janeiro abrange, é muito pertinente que as professoras tenham sinalizado a autonomia docente como uma questão importante na educação escolar. Pensar a escola como fenômeno vivo, composto por pessoas que pensam, produzem, têm sentimentos, vontades, problemas, histórias, que convivem durante anos de suas vidas, é condenar o olhar mecânico, autoritário e alheio a ela.

A ética da preocupação com as aprendizagens dos estudantes coloca as professoras em posição de resistência a possíveis distorções de suas práticas causadas por políticas educacionais – não apenas a política de provas bimestrais –, conforme podemos observar no enunciado de Bianca:

[...] eu acho que o que a gente tem que repetir [é] um livro que eu carrego comigo até hoje, que é o de [Michel de] Certeau... É sobre cotidiano, *A arte do cotidiano*. É *fantástico*. E isso é *muito*, é muito real. É muito real, porque eu aprendi muito nesses anos todos ali, de município, eu aprendi muito que acontece isso, de fato, na escola. Você tem uma política pública emanada do MEC, da Secretaria Municipal de Educação e quando chega na Coordenadoria Regional de Educação, quando chega na escola, no **chão da escola**, tem a estratégia e a tática. A estratégia vem das políticas maiores, **mas o professor, ele tem a sua tática**, de como ele vai desdobrar isso dentro da sala de aula, com a diversidade que ele tem ali naquele grupo. Então, ok, ele não deixa de cumprir a política pública, mas **ele cumpre de uma forma que vai atender àquela demanda dele, à diferença que ele tem dentro da sala, à diversidade que ele tem dentro da sala de aula, porque cada aluno é único, né?** Cada aluno traz consigo a sua história de vida, que ele leva para dentro da sala de aula. E isso, o professor tem que lidar com essa diferença. São trinta alunos, ou trinta e cinco, dependendo do ano de escolaridade, então, ele cumpre essa política, mas de acordo com aquilo que ele está vivenciando ali no cotidiano dele, aquela arte ali do cotidiano e isso é fantástico. [Bianca]

Enquanto Bianca destaca as subjetividades e interpretações das políticas educacionais, atentando para o fato de que, na prática, as leituras podem ser muitas, Júlia sinaliza a gravidade de se desenvolver políticas sem participar a comunidade escolar nas tomadas de decisão:

Aqui no município do Rio, nunca funciona assim “Vamos planejar alguma coisa, testar alguma coisa, organizar alguma coisa e, depois, aplicar alguma coisa”. Não. “Vamos aplicar alguma coisa, planejamos durante a aplicação, avaliamos durante a aplicação, vimos que dá bosta durante a aplicação e reformulamos durante a aplicação”. É mais ou menos isso, **só que você faz isso sem combinar com os atores sociais** e, em geral, os professores ficam *muito* chateados, porque eles não entendem. **Nós também não entendemos**, [por]que a gente não planejou antes e a coisa vai se desenvolvendo dessa forma meio que embolando. [Júlia]

Notamos a seriedade desse problema pela ênfase que Júlia dá ao dizer que “os professores ficam muito chateados” (grifo da entrevistada). É interessante perceber que os próprios gestores não entendem perfeitamente como a política atingirá seus objetivos no ato de fala em que Júlia se inclui (“nós também não entendemos”).

Espontaneamente – pois não perguntamos sobre isso –, Bianca relata uma pesquisa da SME-RJ que, para ela, foi realizada de maneira superficial (“claro que são perguntas muito rasas”). Por exemplo, perguntar às professoras se utilizam as provas é contraditório, uma vez que o instrumento é obrigatório:

[...] a Secretaria fez uma pesquisa. Diz que 90% dos professores da rede – do universo dos professores que respondeu –, 90 e poucos por cento, não tenho o número exato, eles dizem que a prova bimestral é boa. Eles gostam, querem continuar, assim como os cadernos pedagógicos. Claro que são perguntas muito rasas: se você gosta da prova bimestral, se você usa a prova. **Claro que todo mundo vai usar, até porque ela consta como nota no boletim do aluno e é aquilo que eu falei, se é uma política pública, o professor vai utilizar.** [Bianca]

Os discursos de todas as participantes encontram-se, principalmente, na defesa por uma educação que busca qualidade de aprendizagens, descartando o foco em desempenho. Não obstante isso não significar que todas enxergam a qualidade da educação sob as mesmas lentes, a defesa do papel da professora confirma que uma política não se faz apenas por seus criadores.

De maneira geral, as professoras comentam sobre como utilizam as provas bimestrais, partindo de suas experiências e de seus conhecimentos profissionais. Em seus enunciados, sempre priorizam o que consideram ser uma educação de qualidade para seus estudantes, nunca empregando as provas de modos que possam prejudicá-los.

Isso não significa que todas as professoras da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro agem da mesma maneira. Os recortes abaixo ilustram a visão das entrevistadas que duvidam da credibilidade das provas e o que fazem a partir de sua ética profissional:

Agora, é aquilo: a diversidade de avaliações que ele vai lançar mão, *ali* é que você encontra a diferença de escola para escola, de gestão para gestão, de grupo para grupo. **Uns, a gente tem notícia de que usam a prova bimestral como a grande diretriz de avaliação. Outras escolas, não.** Usam a prova bimestral, porque “a Secretaria precisa saber como está a rede no mínimo de conteúdos que precisa ser avaliado naquele ano escolar, mas eu vou *muito* além. Vou muito além desses conteúdos, muito além da prova bimestral. Eu faço *muitas* outras avaliações com o meu aluno. Eu produzo textos na sala de aula, eu produzo texto oral, eu produzo teatro.” **Cultura mesmo.** É aquela escola que a gente diz a “**escola viva**”. É o exercício do dia-a-dia, se o aluno participa, se não participa, se está gostando, se não está gostando. [Bianca]

Tem essas burlas, sim, no cotidiano. De diferentes maneiras, de a gente fazer rascunho antes da prova de produção textual. **Tem essa questão também de a prova, sendo objetiva, a gente fazer essas questões, de refazer a prova.** [...] Caso surja alguma dúvida, a gente puxa aquela situação para poder explicar para o aluno. Para ler também, porque a prefeitura, eles acham que os alunos enxergam perfeitamente, que ninguém tem problema de visão. Eles mandam uma charge com uns quadrinhos maravilhosos, Armandinho, Mafalda, maravilhosos. Eles estão supercríticos com a questão dos quadrinhos. Eles mandam com a letra assim [faz o gesto que representa algo pequeno]. O aluno fala “Eu não estou enxergando”. Não está mesmo, gente. Aí, eu leio. Eu leio para os alunos. **Eu leio, porque eu acho injusto. Eles não podem ser prejudicados** e não posso fazer nada se eles, através da minha leitura, conseguiram captar uma entonação diferente no ponto que está perguntando, não posso fazer. Eu tenho como objetivo nunca prejudicar meus alunos nessa questão da visualização da pergunta. [Carina]

[...] eu escutava isso das minhas amigas “Essa questão aqui eu não vou nem considerar. Não dei isso. Vou dar certo para todo mundo, porque isso daqui eu não dei.” [...] Essa construção, sobretudo de descritores, é uma construção que você vai analisar ao longo da trajetória acadêmica dele com o professor. [Júlia]

Bianca discute a interpretação que as professoras fazem das provas, identificando que alguns grupos as utilizam como a “grande diretriz de avaliação”. Inferimos que as professoras que veem o instrumento dessa forma o fazem porque acreditam em seu valor pedagógico, mas atentamos também para a crítica de Bianca de que as provas não produzem “cultura mesmo”, como seus próprios instrumentos são capazes de fazer.

A professora é mais transparente sobre seu ponto de vista ao declarar que:

Eu ainda acredito que cabe a quem está em sala de aula fazer muito isso: “Eu não vou dizer ‘não’ para essa política, porque eu faço parte desse sistema, eu sou professor dessa rede, **mas como eu vou desenvolver essa política e chegar nesse objetivo, aí eu estou ali no meu fazer cotidiano**”. Então, **isso também é muito legal**. [Bianca]

Carina explica suas *táticas* para garantir que seus estudantes não sejam prejudicados, mostrando que encontra alternativas para resolver os problemas que encontra no instrumento. Júlia relata o que ouvia de suas colegas no início da política, pois, atualmente, a professora não pode mais desconsiderar questões devido ao cartão-resposta com *QR-Code*. Carina não deixa de encontrar meios de ajudá-los quando acredita que estão sendo lesados, havendo casos em que o estudante refaz sua prova.

Júlia exemplifica a crítica à obrigatoriedade das notas no boletim, defendendo que as professoras conhecem os estudantes e são capazes de avaliar as aprendizagens, diferentemente das provas bimestrais (“como é que uma prova dessa...”):

Você, às vezes, recebe uma avaliação, um aluno que você olha e você fala “Essa avaliação não traduz o que que essa criança faz aqui”. Na sala da minha amiga ao lado, 3º ano, [há] um menino que não pode *ouvir* a palavra “prova”. Ele ouve a palavra “prova”, ele trava. Ele não consegue botar o nome na prova. **Como é que uma prova dessa vai dizer o que essa criança sabe?** Aquelas discussões básicas de avaliação que a gente tem. [Júlia]

Para Carina, “essas provas restringem *ainda mais* o nosso trabalho docente, a sala de aula, nosso modo de fazer. Trazem uma tensão para a gente” (grifo nosso). Ao sustentar que as orientações curriculares são limitadoras e que as provas fortificam práticas homogeneizantes, a professora ilustra seu olhar com informações que encontra no *Manual do Professor*, como “Leia com atenção”. Carina pontua: “como se a gente não lesse com atenção”, acrescentando que “a prova é o que falta para poder consolidar essa restrição, essa homogeneização do currículo”.

Já Isabel defende os descritores, o que pode ser observado quando diz que “já utilizava aquilo e até mais do que está ali”:

Quando essas provas chegaram, eu entendo que é uma prova para avaliar a rede, então, se ela avalia a rede, ela tem que ter um parâmetro. E qual é o parâmetro? Os descritores. Então, para eu também planejar as minhas aulas, eu olhava os descritores, que é o material que o professor tem que estar em contato, que é o material que coloca ali, minimamente, o que deve ser ensinado para aquele ano. De uma certa forma, **eu já utilizava aquilo e até mais do que está ali.** [Isabel]

Bianca insiste com “tem que deixar registrado”:

eu acho que, mais do que ninguém, o professor lá no seu fazer cotidiano, ele já sabe qual a dificuldade do aluno e ele já é o primeiro que já vai tentando. [...] O resultado, quando chega para a CRE ou para a Secretaria, em geral, a escola já está se movimentando para sanar aquela dificuldade. [Bianca]

Deduzimos que, para Bianca, as provas bimestrais não conseguem cumprir seu papel de orientar as professoras, porque elas já conhecem as dificuldades dos estudantes “lá no seu fazer cotidiano”. Embora possam ajudar, como relatado pela servidora anteriormente, a relação de confiança e proximidade que cada profissional constrói com suas turmas não pode ser avaliada, medida ou verificada em momentos pontuais. Quando se expressa, Bianca enfatiza “duzentos dias” e “escola viva”:

“A escola funciona, na verdade, 365 dias. Ela funciona todo dia do ano”, porque mesmo sábado e domingo, às vezes, cai “Ó, choveu”. A diretora vai para lá, porque o morador/residente informou que caiu alguma coisa. A diretora está sempre ligada na escola. A gestão está sempre ligada na escola. Professor está lá duzentos dias letivos, todo dia. Então, quando a Coordenadoria vai em uma visita, **você está indo em um dia, em um espaço de horário.** [...] **São duzentos dias. Uma escola viva que tem alunos.** [...] Você sabe que dinamismo é esse para usar banheiro, cozinha, comer, refeição, vai para a sala de aula, entra um professor, entra outro? Gente... E, no final... Dá tudo certo no final do dia? É, assim. É uma profissão desafiadora mesmo. [...] É isso que move a gente. São as discussões, as perguntas, são os momentos que a gente vive, momento histórico, momento político, momento de cidade, de estado, de país, de mundo. Isso é muito legal e vai abrindo as perguntas e a gente que é professor, educador, acho que, **mais do que nunca, é nosso papel nesse momento.** [Bianca]

Bianca argumenta que o senso crítico, alimentado por perguntas, por discussões, é papel docente “mais do que nunca”. Seu enunciado é complementado pelo de Carina, que acredita que as provas bimestrais não apreciam o trabalho com a diferença e multiplicidade de saberes. Nesse momento, a professora não trata de quais conhecimentos são exigidos nas provas, mas de como cada estudante os constrói. Para Carina, seus instrumentos avaliativos favorecem mais as aprendizagens dos estudantes do que as provas bimestrais, as quais

contribuem para a meritocracia, porque **você não trabalha com a diferença** de que o aluno pode chegar a esse conhecimento em muitos caminhos. Não, é aquele caminho. Primeiro, com a metodologia da prova. Segundo, com aquela questão. Enfim, eu acho

também que contribuem com essa questão dos índices. [...] Veio o primeiro bimestre, **fizemos as nossas avaliações e foi muito bacana**, porque experimentamos outras estratégias. [...] “Eles falaram que, do primeiro bimestre para o segundo bimestre, parece que eles viram que os índices diminuíram com as nossas provas” – que eu acho que são avaliações internas. [Carina]

Júlia também fala sobre igualdade e diferença:

Porque ela [Claudia Costin] queria meio que nivelar a avaliação do município. Então, se eu dou uma prova para todo mundo, eu estou... Ela tem aquela **ideia que é mais antiga do que andar para frente** que é que democracia tem a ver com igualdade. **Não tem a ver com a ideia do Boaventura [Santos] de equidade e de igualdade na diferença. Para ela, o mais democrático que pode ser feito é você passar a régua.** Todo mundo igual, todo mundo com as mesmas oportunidades (cadernos pedagógicos) e com os mesmos instrumentos de avaliação (prova bimestral). Na cabeça dela, isso funciona, mas tem **quilos** de questões aí pelo meio que essa conta não fecha. Ela tem uma cabeça de administradora. Se você chega na empresa e fala “A norma é essa, todo mundo de uniforme branco. Vamos avaliar: quem está de uniforme branco?”, é óbvio que vai funcionar, mas a gente está falando de **formação de sujeitos**. É outra construção, é outra categoria, é outra forma de enxergar. [Júlia]

Ao que nos parece, Júlia concorda com Carina que as provas bimestrais não consideram as diferenças dos estudantes, pois entende que os motivos da gestora Costin estão baseados em uma “ideia que é mais antiga do que andar para frente”. Júlia expõe a voz de Boaventura de Souza Santos em seu discurso, trazendo o conceito científico de *igualdade na diferença* e criticando o olhar de Costin sobre democracia. Sua ênfase aparece no uso das palavras “quilos” para reforçar que existem muitas questões envolvidas no entendimento de democracia.

Júlia sustenta sua perspectiva com um exemplo de avaliação empresarial e evidencia divergências com a avaliação educacional, voltada para a “formação de sujeitos”. Em tempo, a repetição de “é outra” também fortalece seu ponto de vista. Esse olhar não impede a professora de encontrar problemas também no papel docente:

A gente não quer nunca olhar para o filho feio. Principalmente, uma coisa que a gente não consegue ainda é entender que isso faz parte de metodologias equivocadas que a gente aplica. A gente não consegue ver a relação entre metodologia equivocada e o desempenho dos alunos. Estou falando, porque eu sou professora de turma, eu tenho vinte e cinco alunos de 3º ano. A gente acaba atrelando sempre “O pai não atende, não fez a fono...” **Está tudo fora, não tem nada dentro que justifique esse desempenho ruim do cara.** A gente não consegue fazer essa *mea culpa*. Não é *mea culpa*, mas a reflexão. “Essa metodologia aqui não está dando certo, não, porque as crianças não estão aprendendo.” [...] Só estou dizendo que a gente não enxerga o que é nosso. Nesse latifúndio, o que *eu* estou fazendo errado? Não é fazendo errado, mas o que eu fiz que não foi o suficiente, preciso fazer agora de uma outra forma? **Isso que é avaliação diagnóstica para mim.** Se não for, não faz sentido nenhum. [Júlia]

Ao refletir sobre a educação escolar, o processo avaliativo e a reforma implementada pela gestão Paes-Costin, Júlia não se preocupa em omitir o que pensa e oferece-nos sua visão sobre o papel da escola:

Claro que nunca a gente vai dar conta disso. Não vai existir, na minha opinião, uma avaliação que dê conta disso, mas a gente tem que entender esses ruídos de resultados, né? E a gente continua até hoje com os mesmos problemas. A Claudia [Costin] entrou, a Claudia saiu, os pepinos são os mesmos. Então, se isso resolvesse, ela não teve quatro anos para resolver isso? **Não resolveu, não é?** Porque não funciona desse jeito. Eu tenho a impressão de que a gente vai passar por esse processo Kroton, esse processo Lemann-não-sei-o-que e **a gente vai arrebentar com a vida de um monte de criança e adolescente.** Daqui a cinco, seis, oito, dez anos, a gente vai ver “Iii, não deu certo, né?” **Isso não funciona. Não vai funcionar, porque não tem como normatizar a formação de sujeitos.** [Júlia]

Não incluímos enunciados de Eduarda, Isabel e Dani neste eixo, porque concluímos que seus discursos estavam mais atrelados aos outros temas. Apesar disso, reconhecemos que a questão da autonomia docente perpassa todas as entrevistas em diversos momentos. Também é preciso considerar a objetividade das respostas durante as gravações, pois Júlia totalizou uma hora, cinquenta e um minutos e vinte e quatro segundos de entrevista, o tempo mais longo, enquanto Dani gravou por trinta minutos e cinquenta e um segundos, o menor tempo, próximo de Eduarda, que gravou por trinta e seis minutos e cinquenta e três segundos.

6 Considerações Finais

Vista de cima, a educação ainda é um grande quebra-cabeça com muitas peças para a gente encaixar.

Bianca, professora entrevistada

Muda-se a prática da avaliação quando se muda a intencionalidade da escola.

Andréa Rosana Fetzner

As provas bimestrais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não são a única política educacional no Brasil que se propõe a avaliar seus estudantes bimestralmente. Entretanto, podemos afirmar que se trata de uma medida incomum – não única, mas incomum – por ter seus resultados registrados no boletim escolar e considerados para a determinação do conceito global do estudante, podendo culminar em aprovação ou reprovação, nos termos de sua resolução.

Inicialmente estabelecida para valer o dobro das avaliações das professoras nas escolas, teve essa determinação revertida treze dias depois, devido a intensos protestos das profissionais de educação da rede. O movimento culminou no balanceamento do peso, mas não na exclusão da nota bimestral do boletim escolar e do conceito global.

Abrimos esta pesquisa refletindo sobre o papel social da educação escolar no Brasil, buscando meios de compreender se a política está orientada para o cumprimento da função social da escola ou se, de alguma maneira, desvia-se dessa responsabilidade. Para tanto, observamos a *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, segundo a qual a educação deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Valorizando essas conquistas, porém sem considerá-las inquestionáveis, tecemos uma discussão com apoio em Paulo Freire e Vera Candau.

Ao tratar do pleno do desenvolvimento da pessoa, a CF/88 olha para a dimensão individual do ser humano. Apesar de não especificar o que considera “desenvolvimento”, compreendemos que isso não se coloca como um problema. Ao contrário, a abertura para sua interpretação constitui-se como possibilidade de diálogo. Ao mesmo tempo, supor que a escola é capaz de levar o desenvolvimento humano à plenitude é compreender, antes de tudo, que o acabamento existe e pode ser atingido.

Muito caro a Freire, *ser mais* é um apelo ao reconhecimento da incompletude do ser humano, que deve estar constantemente em busca de conhecer e melhorar a si próprio e o mundo a partir de uma postura mais sensível e, por isso, mais crítica. Nesse sentido, pensar que a escola é capaz de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa torna qualquer prática educacional impossível de ser concebida.

Quanto ao exercício da cidadania, questionamos, antes de tudo, o que é cidadania, essa dimensão pública da vida. Candau ajuda-nos a entender que essa pode ser uma questão delicada se considerarmos a definição de “Estado-nação”, que não consegue responder às mudanças realizadas pela globalização. A cidadania mudou e o nosso compromisso com a sociedade em que vivemos foi renovado: agora, a questão é se exercemos nossa cidadania de modo ativo e plural. Políticas educacionais que prezam pelo protagonismo cidadão, em especial daqueles que estão construindo sua leitura de mundo, não podem ser elaboradas verticalmente.

Reconhecemos que a instrumentação se constitui como etapa fundamental do processo de emancipação, o que fica evidente na alfabetização de Paulo Freire. No entanto, não se pode separar a instrumentação da leitura de mundo, do senso crítico, da realidade do estudante. É preciso questionar: uma prova padronizada de larga escala consegue avaliar as aprendizagens dos estudantes com o intuito de direcionar as aprendizagens futuras sem aliená-los de sua participação ativa na condição cidadã? Esse tipo de avaliação garante oportunidades de reflexão sobre os processos de aprendizagens de modo tão adequado quanto os instrumentos feitos pelas professoras, ou esperam que todos assimilem as mesmas informações através dos mesmos caminhos?

Uma perspectiva histórica, embora breve, mostra que a avaliação escolar, indissociável do ensino de massa desde o século XIX, desenvolveu-se no ocidente de maneira dinâmica, sob perspectivas que resvalam nas concepções de educação que conhecemos até hoje. As entrevistas com profissionais que trabalham ou trabalharam na rede de ensino carioca corroboraram nossa discussão acerca da existência de influência internacional sobre o contexto histórico-político das avaliações em larga escala no Brasil.

Não tivemos a intenção de justificar ou amparar as políticas educacionais conduzidas atualmente, posto que o contexto que vivemos não é o mesmo do século passado e muitas são as mudanças que respondem pela educação que experimentamos no século XXI. No entanto, as semelhanças com concepções de educação de outros tempos são inegáveis. Trouxemos questões relacionadas à avaliação escolar, com especial atenção para os exames, com o objetivo de identificar práticas que se repetem.

Diversas teorias tentaram diagnosticar e solucionar o fracasso escolar ao mesmo tempo em que respondiam pelas exigências de seus contextos políticos, históricos e sociais. Em nossa investigação, foi possível identificar leis que deliberadamente desconsideravam vários fatores que interferem nos processos educativos. Um exemplo disso é a exigência de imparcialidade na avaliação, tratada como um julgamento com fins classificatórios e seletivos. Acreditava-se que, assim, se tinha uma avaliação fidedigna sobre o desenvolvimento dos estudantes e, buscando uniformização, já tivemos sistemas municipais e estaduais de ensino que elaboravam provas únicas para serem aplicadas nas unidades escolares, como são as provas bimestrais hoje.

O uso de exames em larga escala como meio pedagógico, não para aprimorar políticas educacionais, vigora há muitas décadas no Brasil. As aprendizagens dos estudantes ainda são confundidas com desempenho, que, por sua vez, é confundido com qualidade, baseada no entendimento de que o conhecimento é *universal*. Concordamos com o Parecer CFE N.º 360/74 que a aprendizagem “não se restringe à *aquisição* de conhecimentos. Ela se constitui num processo amplo, pois envolve a formação de conceitos, a aquisição de habilidades e a formação de atitudes, levando em conta as potencialidades do aluno” (SOUSA, 2009, p. 9).

Desse modo, o formato de questões objetivas, característica comum a exames em larga escala, revelam uma concepção de aprendizagens que está associada a indicadores de qualidade inflexíveis, pois não há negociação. Os múltiplos raciocínios realizados pelos estudantes para responder às questões não são levados em consideração, pois as aprendizagens não são tratadas como processos. O que determina o conhecimento é a resposta final.

Em tempo, os estudantes da rede municipal carioca estão submetidos a exames voltados exclusivamente para matemática, língua portuguesa e ciências, as quais se ocupam de avaliar habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas. Durante o Ensino Fundamental, realizam as provas bimestrais além de serem submetidos ao Saeb bianualmente. Parece-nos que o que se considera [ensino] fundamental foi reduzido a índices de qualidade, alicerçados em uma cultura de provas.

Buscando aprofundar nossas reflexões teóricas e compreender melhor como a política acontece na prática, entrevistamos seis profissionais de educação da rede municipal de ensino carioca, sendo duas diretoras, uma coordenadora pedagógica, uma professora regente e duas servidoras em função gratificada na SME-RJ. Uma dessas servidoras não trabalha mais na rede. Essa etapa envolveu uma análise de discursos baseada no Círculo de Bakhtin, partindo dos contextos em que as profissionais estão inseridas e das ideologias que costumam habitar seus espaços, tempos e culturas para interpretar possíveis sentidos expressos em suas respostas. As

categorias de análise foram criadas a partir das marcas linguísticas identificadas nos enunciados das participantes.

O vínculo que mantinham com a Secretaria não impediu as entrevistadas de relatar pontos de discordância que mantinham com algumas políticas da SME-RJ. As ex-funcionárias da SME-RJ apresentam segurança para responder às perguntas, mas a ex-servidora é mais contundente em suas críticas, o que pode ser interpretado como uma liberdade assegurada por seu atual vínculo empregatício, fora da rede municipal.

Por outro lado, o olhar positivo de algumas entrevistadas sobre a política demonstra a defesa da educação pública de qualidade e o que profissionais comprometidas e éticas são capazes de fazer quando uma política é determinada por órgãos superiores. As professoras buscam negociar e atuar da maneira mais coerente possível, intermediando para que a política seja justa com os estudantes.

Através de nosso embasamento teórico, pontuamos que exame e avaliação não possuem o mesmo significado, assim como aprendizagens e desempenho também não. A *avaliação* é processual e exige tomada de decisão. Os *exames* são um tipo de instrumento desse processo. O *desempenho* é uno, homogêneo, pontual, seletivo, classificatório, objetivo e verticalizado. As *aprendizagens* são muitas, múltiplas, diferentes, processuais, ativas, participativas, individuais e coletivas.

A *avaliação externa* está direcionada para a construção de políticas educacionais. Além de padronizada, é administrada e supervisionada por entidades externas às escolas e possuem diversas funções, como selecionar, controlar e certificar. Portanto, não é apenas diagnóstica, mas também somativa e, geralmente, os exames e testes são de múltipla escolha, não se atendo a estruturas complexas de pensamento. A avaliação externa tem resultados publicizados frequentemente, podendo levar à monitoração e à prestação de contas.

A *avaliação das e para as aprendizagens* possui uma relação mais estreita com o papel social da escola, na perspectiva defendida aqui, pois está comprometida com os diferentes saberes construídos na escola viva. Por isso, envolve triangulação de espaços e tempos; de estratégias, técnicas e instrumentos; e de atores, estabelecendo uma ponte entre professoras e educandos. Sua transparência torna o processo de ensino-aprendizagem-avaliação mais justo, democrático e igualitário. Seu *feedback* é inteligente e de qualidade, não apenas uma sinalização do que deve ser corrigido, e leva à autorregulação deliberada e sistematicamente ativa das aprendizagens, alimentando processos complexos de pensamento.

Nossa investigação demonstrou que há linhas teóricas que defendem que as avaliações externas se constituem como uma forma adequada de avaliação das aprendizagens, os estudos

longitudinais. Por isso, inferimos que o par *avaliação externa e avaliação das e para as aprendizagens* poderia confundir as participantes da pesquisa, o que nos levou a substituí-lo pelo par *avaliação externa e avaliação interna*.

Uma das reflexões mais relevantes que tecemos ao longo desta pesquisa é precisamente essa tensão que existe no campo da avaliação acerca das diferentes dimensões da avaliação. Não nos cabe dicotomizar essas perspectivas como se uma estivesse correta e a outra errada. Isso não nos impediu de problematizar as abordagens em nossas discussões e nos roteiros das entrevistas, que trataram de investigar também a percepção das profissionais da rede.

As profissionais que aceitaram contribuir com nossa investigação salientam essa tensão, pois não demonstraram consenso a respeito de boa parte das questões realizadas. Todas, porém, concordaram que a política se constitui, em alguma medida, como um instrumento de avaliação externa ou, pelo menos, mais externa do que interna, ao contrário do que determina a SME-RJ.

De acordo com seus discursos, as provas bimestrais oferecem alguns elementos que contribuem para o replanejamento da prática pedagógica, embora sirvam melhor a outros propósitos, como informar à SME-RJ acerca do desenvolvimento dos estudantes da rede. Algumas professoras pontuaram que têm buscado enxergar as provas com mais receptividade, seja porque acreditam que elas têm sido aprimoradas, seja porque não se sentem à vontade em incluir o instrumento obrigatório em suas aulas sem oferecer a seus estudantes uma razão pertinente, isto é, uma experiência positiva de acompanhamento das aprendizagens. Como argumentamos anteriormente, trata-se de uma postura ética que torna a interpretação da política um ato consciente.

O papel da escola em uma sociedade é respeitar e valorizar cada indivíduo, auxiliá-lo em sua busca por *ser mais*, estimular sua relação positiva com as diferenças e tensionar uma leitura de mundo crítica, responsável e ética. Sua função é pluralizar, refletindo o que está posto no mundo. Como declarou Postman (2002), a aprendizagem não pode ser reduzida a uma habilidade mecânica, como se fosse possível determinar qual é a “melhor maneira de conhecer coisas, de sentir coisas, de ver coisas, de lembrar coisas, de usar coisas, de ligar coisas, e que nenhuma outra serve” (p. 11).

Há um consenso entre as participantes de que as provas bimestrais estão muito distantes das aprendizagens dos estudantes, pois não conseguem aprofundar a avaliação de seus saberes nem ser fiel à multiplicidade de conhecimentos construídos. Os discursos evidenciam uma discrepância muito grande entre os instrumentos de avaliação das professoras e as provas da rede, de modo que as informações sobre as aprendizagens dos estudantes são melhor coletadas pelas profissionais, que os conhecem e conhecem o chão da escola.

As contribuições das entrevistadas complementam nossa investigação teórica, segundo a qual a hipótese que formulamos não se confirma. Argumentar que as provas bimestrais são ou não capazes de avaliar (para) as aprendizagens não depende da linha teórica que segue a pesquisadora ou o pesquisador, seja ela de *avaliação das e para as aprendizagens*, com base em D. Fernandes e C. Fernandes, ou de *estudos longitudinais*, em Bonamino e Oliveira.

O que pudemos observar é que o desenho da política de provas não corresponde nem a uma nem a outra perspectiva de avaliação. Na primeira corrente, um sistema de avaliação externa não dá conta das aprendizagens, que devem ser apreciadas a partir das práticas próprias de cada turma em cada escola. A segunda corrente sustenta que a avaliação externa é capaz de avaliar as aprendizagens, desde que observados o valor agregado e a modelagem multinível.

A análise da política, juntamente com os discursos das entrevistadas, mostrou que as provas bimestrais do Rio de Janeiro não podem ser consideradas uma *avaliação (para) as aprendizagens* nem um *estudo longitudinal*, posto que não se encaixam em características precípua dessas dimensões da avaliação. Assim, podemos afirmar, diante das perspectivas teóricas apresentadas, que as provas não são capazes de avaliar (para) as aprendizagens dos estudantes.

Buscar processos educativos de melhor qualidade coloca-se como uma oportunidade de pluralização, afinal, “não existe a escola, mas existem escolas. Não existe o estudante, mas existem estudantes, existem pessoas” (FERNANDES, C. 2009, p. 13). Ao realizarem uma retrospectiva da gestão anterior à Paes-Costin e da abordagem educacional da rede, algumas servidoras mostraram que as provas bimestrais acompanharam um processo de mudança da concepção de educação escolar da prefeitura. Para elas, a nova gestão trouxe redução do diálogo, das negociações e da autonomia docente e discente.

Os discursos das participantes permitem-nos sustentar que as provas verificam o desempenho dos estudantes, porque o enxergam em momentos pontuais de sua trajetória. A professora é capaz de avaliar as aprendizagens através de diversos instrumentos, até mesmo observação, porém a prova não. Como política educacional, o instrumento busca acompanhar as trajetórias dos estudantes durante sua vida escolar no que diz respeito ao currículo mínimo, mas a inclusão das notas no boletim e no conceito global extrapola as dimensões da política pública.

Lembrando a obra de Freire, entendemos que as aprendizagens devem acontecer em comunhão, pois somente a construção coletiva pode ser libertadora. Sendo a avaliação parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem, isto é, quando enxergamos a educação como um processo de ensino-aprendizagem-avaliação, não há espaço para que seus instrumentos se

coloquem de modo distante ao fazer pedagógico diário, como se os saberes pudessem ser verificados através de métodos rígidos e homogeneizantes.

Somente uma avaliação voltada para as aprendizagens é capaz de compreender e valorizar a construção de saberes em suas diversas possibilidades, investigando as razões e os caminhos através dos quais os estudantes constroem seus saberes, em detrimento de um sistema cujas regras definem que todos devem adquirir os mesmos conhecimentos da mesma maneira.

É visível que as provas oferecem alguns subsídios utilizados pelas professoras para a tomada de decisões sobre sua prática docente. Entretanto, o uso de exames em massa junto à publicização de seus resultados configura-se como uma estratégia de standardização, a qual pode gerar implicações vinculadas à responsabilização e à prestação de contas.

Concordamos com Casassus (2013) em sua declaração de que “a política educacional e as avaliações standardizadas estão orientadas para os objetivos instrucionais das disciplinas e não para suas finalidades” (p. 38). Assim, não consideramos que a política de provas bimestrais seja capaz de auxiliar os estudantes cariocas em suas jornadas de desenvolvimento pessoal, relacional, social e mesmo profissional, sobretudo porque seu perfil de instrumentação está atrelado a diferentes fatores de condicionamento, não de libertação.

Esse modelo de provas distancia a avaliação dos estudantes, porque é externa a seu cotidiano e suas aprendizagens. Padronizar o conhecimento e homogeneizar a forma como os estudantes expressam suas aprendizagens não os estimula a *ser mais*, valorizar as diferenças, participar ativamente da política que os envolve ou qualificar-se para um mundo de trabalho em que possam escolher sua profissão e construir uma carreira. Suas aprendizagens e saberes vão muito além do que provas objetivas são capazes de analisar.

O projeto de vida de cada estudante, que deve considerar habilidades e afinidades, desejos e interesses, faz parte do atingimento de uma *qualidade social* dentro das escolas, que deve ser assegurada pela *qualidade negociável*, isto é, pelo estabelecimento de um pacto entre as escolas e o órgão público. Se vamos favorecer uma educação libertadora, orientada “aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos” (CANDAU, 2002, p. 91), não podemos fazê-lo através de um instrumento avaliativo que não permite negociação.

Por mais que exista grande esforço das equipes de elaboração em melhorar os exames, essa é uma perspectiva conteudista sobre uma rede imensa. Ainda é preciso haver um diálogo que preze pela autonomia das instituições de ensino na escolha dos indicadores que serão considerados para avaliar a qualidade da educação.

Como defendeu uma das entrevistadas, o currículo não pode ser determinado somente por conteúdos. Há o currículo do gesto, o currículo do olhar, o currículo dos acontecimentos cotidianos e todos deveriam ser considerados indicadores de qualidade. O caráter externo da política de provas bimestrais modifica a relação professoras-estudantes e isso pode ser danoso quando almejamos um projeto de sociedade igualitário, emancipatório e construído com base no diálogo.

Referências Bibliográficas

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALVES, Maria Palmira Carlos. *Currículos e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto (Portugal): Porto Editora, 2004.

ANTUNES, Ângela Biz; PADILHA, Paulo Roberto. *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped). Biblioteca. *Itens da biblioteca*. 2019. Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca>. Acesso em: 08 fev. 2020.

Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped). Organização. *Grupos de Trabalho*. 2019. Disponível em: <www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2ª reimpr. São Paulo: Editora 34, 2019.

BANCO MUNDIAL. *Claudia Costin*. Washington, D.C. (EUA), 2018a. Disponível em <www.worldbank.org/pt/about/people/c/claudia-costin>. Acesso em: 29 out. 2018.

BANCO MUNDIAL. *Education*. Washington, D.C. (EUA), 2018b. Disponível em: <www.worldbank.org>. Acesso em: 25 out. 2018.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. XXII, n.75, p.48-66, ago., 2001. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 out. 2018.

BELO HORIZONTE (MG). Secretaria Municipal de Educação. Lei N.º 10.917, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 15 de março de 2016. Ano XXII, Edição 5007, p. 1-2. Disponível em: <www.pbh.gov.br/dom/>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BERTAGNA, Regiane Helena; MELLO, Liliane Ribeiro de; POLATO, Amanda. Política e avaliação educacional: aproximações. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 244-261, 2014. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BEZERRA, Paulo. Posfácio. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2ª reimpr. São Paulo: Editora 34, 2019.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*,

São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Decreto N.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1931.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-Lei N.º 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Lei N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961, retificado em 28 dez. 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Apuração do rendimento escolar. Parecer N.º 102. *Comissão de Ensino Primário e Médio*, aprov. em 9 jun. 1962. Documenta. Rio de Janeiro, n. 5, jul. 1962. p. 84-85.

BRASIL. Casa Civil. Lei N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971, retificado em 18 ago. 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer do CFE N.º 360, 1974.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Poder Executivo. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional N.º 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Senado Federal, Brasília, DF, 2005. p. 42-46. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado Federal, Brasília, DF, 2005. p. 7-34. Disponível em <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Empresários e governo lançam Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 05 set. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/1596-sp-1626955678>>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 jul. 2018a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019*. Brasília, DF, 28 jun. 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *IBGE Cidades*, 2018c. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. IDEB – Resultados e Metas. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*, Brasília, DF, 30 ago. 2018d. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=3371814>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos. *Revista Novamerica*, Rio de Janeiro, n. 78, p. 36-39, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. 1999. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Nós e os outros: desafios para a educação em direitos humanos. 2002. In: CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). *Educação: Temas em debate*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Qualidade da educação: questões e desafios. 2007. In: CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). *Educação: Temas em debate*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Professor/a: profissão de risco? 2008. In: CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). *Educação: Temas em debate*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez., 2011. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiplicadores de direitos humanos: “ideias-força”. 2014. In: CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). *Educação: Temas em debate*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CASASSUS, Juan. Política y metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada em el contexto de la política educativa. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete; TAVARES, Marialva (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Ciclo de debates. Florianópolis (SC): Insular, 2013. p. 21-46.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, n. 9, p. 1-18, 2013. Disponível em: <www.periodicos.ufc.br/labor>. Acesso em: 22 out. 2018.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

COSTA, Alan. Educação realiza Avaliação Diagnóstica no Ensino Fundamental. *Prefeitura de Vitória*, Notícias, Vitória, 20 mar. 2019. Disponível em: <www.vitoria.es.gov.br/noticia/educacao-realiza-avaliacao-diagnostica-no-ensino-fundamental-34325>. Acesso em: 09 jul. 2019.

DUNDER, Karla. Ex-ministra defende educação pública como um direito para todos. *R7*, [S.l.], 30 abr. 2018. Disponível em: <www.noticias.r7.com/economia/ex-ministra-defende-educacao-publica-como-um-direito-para-todos-30042018>. Acesso em: 13 out. 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga (Portugal), vol. 21, n. 1, p. 5-31, 2008. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421102>. Acesso em: 30 out. 2018.

FAJARDO, Vanessa. Ex-secretária do Rio assume diretoria de educação do Banco Mundial. *G1*, [S.l.], 25 abr. 2014. Disponível em: <www.g1.globo.com/educacao/noticia/2014/04/ex-secretaria-do-rio-assume-diretoria-de-educacao-do-banco-mundial.html>. Acesso em: 29 out. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Língua[gem], 33.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. *28ª Reunião Anual da ANPED*. GT 13, Caxambu, MG, out., 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre currículo*. il. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-43.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. As lógicas hegemônicas que conformam nossas concepções de avaliação escolar. 2010. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (Org.). *Educação: temas em debate*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 118-123.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. *Impulso*, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 63-71, jan.-jun, 2011. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Exames de larga escala e políticas de accountability: impactos no cotidiano escolar. 2012a. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação: Temas em debate*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A organização escolar em ciclos: velhos e novos desafios. XVI ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Unicamp, Campinas, 2012b. Junqueira & Marin Editores. Livro 1. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0008s.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Introdução. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014a. p. 11-14.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014b. p. 113-124.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 17-33, 2015. Disponível em: <www.revistas.ufpr.br/educar>. Acesso em: 25 out. 2018.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? In: VILLAS BOAS, Maria Benigna (Org.) *Quando a avaliação contribui para a organização do trabalho pedagógico da escola*. São Paulo: Editora Papirus, 2017.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. *Revista Educação Pública*, Cuiabá (MT), v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago., 2017. Disponível em:

<www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>. Acesso em: 11 nov. 2018.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal de Educação. Manuel do SAEF. *Avaliações Diagnósticas de Rede*, 2018a. Disponível em: <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/ensino/category/88-avaliacoes-diagnostics>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal de Educação. Orientações para aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede. *Avaliações Diagnósticas de Rede*, 2018b. Disponível em: <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/ensino/category/88-avaliacoes-diagnostics>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Claudia de Oliveira; BONAMINO, Alicia. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 167-188.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out.-dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a08.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

FREEDMAN, Sarah Warshauer; BALL, Arnetha. Ideological becoming: bakhtinian concepts to guide the study of language, literacy, and learning. In: FREEDMAN, Sarah Warshauer; BALL, Arnetha F. *Learning in doing*. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press, 2004. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.513.8538&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out., 2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 out. 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Cláudia Costin*. São Paulo, 2018. Disponível em: <www.fundacaolemann.org.br/perfil/106>. Acesso em: 29 out. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Criciúma (SC): Prefeitura Municipal de Criciúma, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Alunos passam por Avaliação Diagnóstica na rede municipal de Goiânia. *Notícias*, Goiânia, 13 mar. 2019. Disponível em: <<http://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/ultimas-noticias/686-alunos-passam-por-avaliacao-diagnostica-na-rede-municipal-de-goiania>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

GUIMARÃES, Gislene Margaret Avelar. Avaliação da educação básica: a experiência da SME de Goiânia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 191-203, jan./jun., 2013. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em: 07 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Brasília (DF). Disponível em: <bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 08 fev. 2020.

KELLAGHAN, Thomas. MADDAUS, George. Outcome evaluation. In: STUFFLEBLEAM, Daniel; MADDAUS, George; KELLAGHAN, Thomas. (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2 ed. Dordrecht (Holanda): Kluwer, 2000. p. 97-112.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. *P de Professor*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-60.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, Menga. Evoluções em educação. 2001. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

LÜDKE, Menga; SORDI, Mara Regina Lemes de. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba (SP), vol. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

LUNA, Sérgio. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 nov. 2018.

MANAUS (AM). Decreto N.º 324, de 22 de outubro de 2009. Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Município de Manaus e dá outras providências. *Diário Oficial de Manaus*, Poder Executivo, Manaus, AM, 22 de outubro de 2009. Edição 2314, p. 1-2. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/am/m/manaus/decreto/2009/32/324/decreto-n-324-2009-institui-o-sistema-de-avaliacao-do-desempenho-das-instituicoes-educacionais-do-sistema-de-ensino-do-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

MANAUS (AM). Decreto N.º 3.113, de 15 de junho de 2015. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus - SADEM, e dá outras providências. *Diário Oficial de Manaus*, Poder Executivo, Manaus, AM, 15 jun. 2015. Edição 3667, p. 3-4. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/am/m/manaus/decreto/2015/311/3113/decreto-n-3113-2015-dispoe-sobre-o-sistema-de-avaliacao-do-desempenho-educacional-de-manaus-sadem-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

MANAUS (AM). Secretaria Municipal de Educação. DAM. *DAM Divisão de Avaliação e Monitoramento*, 2019a. Disponível em: <<https://sites.google.com/semmed.manauas.am.gov.br/portaldam/dam>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

MANAUS (AM). Secretaria Municipal de Educação. ADE. *DAM Divisão de Avaliação e Monitoramento*, 2019b. Disponível em: <<https://sites.google.com/semmed.manauas.am.gov.br/portaldam/ade>>. Acesso em: 06 jul. 2019b.

MARTINS, Joana. Rio, Criança Global implanta ensino de Inglês desde o 1º ano na rede municipal. *Rio Prefeitura*, Rio de Janeiro, 02 set. 2010. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300>. Acesso em: 19 out. 2018.

MILANEZ, José Francisco Bernardes. Grandes Temas – Educação Ambiental na Escola (Parte 1). 2015. *Youtube*. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=aMOXbPphIhE&t=343s>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, Edição Especial, p. 1037-1057, out., 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 out. 2018.

MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. In: MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le (Org.). *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falci. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 43-137.

MORRIS, Pam. *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. London: Arnold, 1994.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. [S.l.], 2017. Disponível em: <www.movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 14 out. 2018.

NARZETTI, Claudiana. Círculo de Bakhtin e análise do discurso francesa: em torno da noção de ideologia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 2011, Uberlândia. *Anais eletrônicos do SILEL*, vol. 2, n. 2, Uberlândia (MG): EDUFU, 2011.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes. *Políticas de avaliação externa na prática escolar: efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro*. UNIRIO, 2014. 121 f. (Dissertação de Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

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

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Members and partners*. Paris (França). Disponível em: <www.oecd.org/about/membersandpartners/>. Acesso em: 15 out. 2018.

Oliveira, Ana Cristina Prado de. *Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar: a experiência de uma escola do Rio de Janeiro*. PUC-Rio, 2011. 205 f. (Dissertação de Mestrado)– Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./abr., 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 25 out. 2018.

ORWELL, George. 1984. New York, NY: Signet Classics, 1977.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. rev. aum. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. reimp. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Tradução: José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RAMOS, Raquel. Teste que mede desempenho de alunos na capital é suspenso. *Hoje em dia*, Belo Horizonte, 23 fev. 2016. Disponível em: <www.hojeemdia.com.br/horizontes/teste-que-mede-desempenho-de-alunos-na-capital-%C3%A9-suspenso-1.356466>. Acesso em: 09 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME N.º 959, de 18 de setembro de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 18 set. 2007a. Disponível em <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Conselho Municipal de Educação. Indicação N.º 04, de 23 de outubro de 2007. Analisa aspectos legais e históricos da avaliação escolar e ratifica as orientações emanadas pela Resolução SME n.º 959 de 18/09/2007. *Plenária Pública*, Rio de Janeiro, 23 out. 2007b. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1122693/DLFE-205681.pdf/Indicacao04_2007.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Diretor da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2009a. Disponível em <www.camara.rj.gov.br/planodiretor/pd2009/audiencias_pd/Apresentacao_PD_Educacao_05-10-09.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. *Planejamento Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012*, Rio de Janeiro, 2009b. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6616925/4178940/planejamento_estrategico_site_01.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Decreto N.º 30.426, de 26 de janeiro de 2009. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009 e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 27 jan. 2009c. Disponível em <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Portaria E/DGED N.º 40, de 04 de fevereiro de 2009. Regulamenta a operacionalização dos dispositivos constantes do Decreto N.º 30.426 e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 09 fev. 2009d. Disponível em <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME N.º 1.010, de 04 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 05 mar. 2009e. Disponível em <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME N.º 1.014, de 17 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 18 mar. 2009f. Disponível em <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME N.º 1.060, de 01 de fevereiro de 2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 02 fev. 2010a. Disponível em <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME N.º 1.078, de 27 de maio de 2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 28 maio. 2010b. Disponível em <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME N.º 1.123, 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 dá outras providências. *Diário Oficial*

Eletrônico do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 26 jan. 2011. Disponível em <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Educação. *Caderno de Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, 2015? Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Introdução ao Conceito de PPP e Concessões. *Rio Prefeitura*, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/5305003/4138534/IntroducaoaoConceitodePPPeConcessoes.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun., 2004. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/index>. Acesso em: 29 dez. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria N.º 3.611, de 29 de maio de 2015. Dispõe sobre a instituição da Prova Mais Educação. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 30 maio 2015, p. 16-17. Disponível em: <www.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 08 jul. 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria N.º 3.271, de 29 de abril de 2016. Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados para a realização da “Prova Mais Educação - 2016” nas unidades educacionais de ensino fundamental, EMEBSS e CIEJAS. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 30 abr. 2016, p. 16-17. Disponível em: <www.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 08 jul. 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria N.º 2.639, de 10 de março de 2017. Orienta a aplicação das Avaliações Externas integrantes do Sistema de Avaliação Escolar dos Alunos da RME e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 11 mar. 2017, p. 13-14. Disponível em: <www.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 08 jul. 2019.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto-Político-Pedagógico da escola. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 33, p. 102-120, Dossiê Especial, 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago., 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 out. 2018.

SILVA, Marcos. Como a ex-ministra Cláudia Costin quer transformar a educação no Brasil. *Forbes*, [S.l.], 25 set. 2016. Disponível em: <<https://forbes.uol.com.br/negocios/2016/09/como-a-ex-ministra-claudia-costin-quer-transformar-a-educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 22 out. 2018.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. Avaliações externas e trabalho docente: o que dizem os registros de professores? *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 112-134, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial, out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 453-470, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/index>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 93-111.

STRECK, Danilo Romeu. Research and Social Transformation: Notes about Method and Methodology in Participatory Research. *International Journal of Action Research*, v. 3, p. 112-130, 2007. Disponível em: <www.ssoar.info/ssoar/discover?query=STRECK&submit=>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Mantenedores e apoiadores*. São Paulo, 2018a. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 29 out. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Seguindo nosso propósito, conseguimos grandes vitórias para a educação*. São Paulo, 2018b. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco_69>. Acesso em: 29 out. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação já! Uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para 2019-2022*. São Paulo, 2018c. Versão para debate. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/58.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Faculdade de Educação. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. A Prova Floripa. *Avaliação Educacional*. 2017. Disponível em: <www.provafloripa.caedufjf.net/>. Acesso em: 07 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Unirio). *Sistema de Bibliotecas da Unirio*, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://web02.unirio.br/sophia_web/>. Acesso em: 06 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). *Pantheon: Repositório Institucional da UFRJ*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). *Base Minerva*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://minerva.ufrj.br/F?RN=775931061>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. *Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad*, São Paulo, v. 5, 2. ed. 1998. Disponível em: <www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.