

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

FELIPE RIBEIRO RAMALHO

PROFESSORA, QUANTAS QUESTÕES EU ACERTEI?
UM ESTUDO DAS INFLUÊNCIAS DA POLÍTICA DE EXAMES DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO NO
COTIDIANO DAS PRÁTICAS DOCENTES.

RIO DE JANEIRO
2012

FELIPE RIBEIRO RAMALHO

Professora, Quantas Questões eu Acertei?

Um Estudo das Influências da Política de Exames da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no Cotidiano das Práticas Docentes.

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) Dra. Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2012

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

FELIPE RIBEIRO RAMALHO

Professora, Quantas Questões eu Acertei?
**Um Estudo das Influências da Política de Exames da Secretaria
Municipal de Educação do Rio de Janeiro no Cotidiano das Práticas
Docentes.**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ___/___/___

Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes

Orientadora - UNIRIO

Professora Doutora Maria Inês G. F. Marcondes de Souza – PUC-RIO

Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO

Dedico este trabalho à minha amada Mãe, por todo incentivo; a todos os familiares que, à sua maneira, contribuíram para que eu trilhasse este caminho e a todos os amigos professores que, como eu, possuem a esperança de uma educação melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o responsável por eu estar aqui e concluir com êxito este trabalho.

À Minha Família, que muito contribui para minha formação.

À Professora Claudia, querida orientadora e exemplo de profissional, que me deu a oportunidade de buscar melhorias para o meu trabalho docente, me aceitando inicialmente em seu grupo, e que, ao longo desse curso, me orientou brilhantemente, indicando caminhos e possibilidades para a execução desta pesquisa.

Às Professoras Maria Inês e Ligia Martha, que aceitaram compor esta banca e que muito contribuíram no Exame de Qualificação.

Às Professoras Andréa Fetzner, Ângela Martins e Ligia Martha, que no decorrer das disciplinas ministradas contribuíram de forma significativa para meu direcionamento e rumos da pesquisa.

Às Professoras da minha Graduação em Pedagogia, em especial: Ana Valéria, Edith Magalhães, Vera Neves, Ilda Duarte, Simony Ricci, Zélia Neves, entre outras, que a todo o momento me incentivaram a alcançar mais esta etapa: a vocês, meu eterno obrigado!

À Universidade Iguaçu pela formação que me foi dada ao longo dos 3 anos do curso de Pedagogia.

Aos amigos da Turma 2010, que no decorrer deste período se fizeram presentes a cada dúvida, a cada angústia, em especial: Bárbara, Flávia Renata e Flávia Castilho.

Aos amigos e colegas de profissão da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que de alguma forma se fizeram presentes nesta minha jornada.

Ao grande amigo Eduardo, que em diversos momentos soube me compreender e também me incentivar neste caminho.

EPÍGRAFE

Numa manhã de maio, ao realizar uma atividade relativa ao Dia do Trabalho, a professora do 1º ano incentiva os alunos a responderem a seguinte pergunta:

O que você quer ser quando crescer?

Naquele momento me atentei para a diversidade de respostas que ouviria, tendo em vista a faixa etária daquela turma, porém um diálogo específico me chama a atenção:

— Tia eu quero ser professora!

A professora com toda seriedade e sorriso no rosto responde à aluna:

— Se eu fosse você mudava de ideia!¹

¹ Diálogo transcrito a partir da observação realizada na Escola 7 de abril, na turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

RESUMO

RAMALHO, Felipe Ribeiro. **Professora, quantas questões eu acertei? Um estudo das influências da política de exames da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no Cotidiano das Práticas Docentes.** UNIRIO, 2012. 133 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

O presente estudo no âmbito da avaliação escolar propõe identificar de que forma os professores recebem as provas/exames enviadas às escolas pela SME/RJ bimestralmente, o valor que atribuem às mesmas numa avaliação global, as influências que tais provas acarretam para as práticas cotidianas e, por fim, se os docentes legitimam a atual política de exames. É fundamental para a pesquisa aqui desenvolvida propor discussões de grande relevância para a temática, quando abordamos processos de avaliação em larga escala que utilizam em sua prática exames standardizados, com o objetivo de observar quais impactos esta política de exames, implementada a partir do ano de 2009, causa no cotidiano das práticas docentes, considerando que a clientela a que se destinam os exames necessita de práticas mais relevantes para seu aprendizado e que os professores são levados a somente executarem as ações que dão corpo à política educacional vigente. No decorrer da pesquisa, a análise documental, as observações do campo numa escola da Rede Municipal, as entrevistas com professoras do 1º, 2º e 3º anos de escolaridade foram realizadas numa abordagem qualitativa. Para melhor compreensão das análises, tornou-se fundamental uma reflexão acerca do contexto político da SME/RJ, tendo em vista que as práticas observadas e analisadas foram iniciadas a partir da nova gestão. A pesquisa apontou que a prática adotada com a política de exames afeta o dia-a-dia docente através de processos avaliativos que são reproduzidos e que reduzem o processo de avaliação em primeira instância, e em segunda, reduzem os processos de ensinar e aprender, afetando sobremaneira a função social da escola. Os fazeres das professoras, por mais que fossem contrários a esta prática, não são considerados para fins de avaliação, sendo a política vigente considerada a mais eficaz para o alcance dos resultados esperados.

Palavras-chave: Avaliação Escolar, Avaliação Externa, Provas, Exames, Cotidiano, Prática Docente.

ABSTRACT

RAMALHO, Felipe Ribeiro. **Teacher how many questions did I scored? A study about the influences of the policy of SME exams in Rio de Janeiro on the daily teaching practice.** UNIRIO, 2012. 133 pages. Dissertation. Graduate Program in Education, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

The present study, concerning the framework of school evaluation, proposes to identify how teachers receive tests / exams sent to schools by SME/ RJ every two months (periodically), the value they attach to them in an overall assessment, the influences that such evaluations provoke to the everyday practices and, finally, if teachers legitimize the current policy of exams. During the research it was made a documented analysis of qualitative approach about observations in a school of the Municipal and interviews with teachers of the 1st, 2nd and 3rd grades. In order to achieve a better understanding of the analysis, a reflection concerning the political context of the SME / RJ since the year of 2009 turned out to be fundamental to the study considering that the observed and analyzed practices have started since the new management so that the whole process developed previously became something of great importance to the reflection of this research. Some reflections seemed to be essential to the research: the analyzes of important aspects of the everyday school life from the assessments sent by SME / RJ; the identification of how teachers receive the tests / examinations considering the responsibility given to them in terms of overall influence on daily practices, and finally, the identification whether teachers legitimize the current policy and which attitudes they assume toward this practice. The research showed that the practice adopted with the policy of tests affects the daily teaching through evaluative processes that are reproduced and that reduce the evaluation process. The actions of the teachers, who are often opposite to the referred practice are not considered for means of evaluation, so that the current policy is considered the most effective way to achieve the expected results.

Keys-words: School evaluation, external evaluation, tests and examinations, daily teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 - O FAZER DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	20
1.1. O foco da investigação: delimitando a pesquisa.	20
1.2. As Coordenadorias Regionais de Educação: situando o espaço da pesquisa.	21
1.3. Descrevendo o processo de investigação: o fazer a pesquisa.....	26
2 – A AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO CERNE DA DISCUSSÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	32
2.1. Avaliação Escolar: a diversidade de ideias no cotidiano docente.	32
2.1.1. Avaliação escolar e alguns conceitos.....	33
2.2. Avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho: as implicações existentes nessa relação	36
2.2.1. A avaliação da aprendizagem	36
2.2.2. A avaliação do desempenho	39
2.2.3. A relação ente a avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho.....	41
2.3. Os exames externos à escola: que influências?	43
2.3.1. Provas e exames: trajetória histórica.....	44
2.3.2. Os exames na atualidade: perspectiva excludente?	45
2.4. Neoliberalismo e Educação	48
2.4.1. Neoliberalismo: onde fica a Educação nessa discussão?	49
2.4.2. A Qualidade da Educação Escolar e a Avaliação	51
3 – O CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL DA SME/RJ	54
3.1. O fim dos Ciclos de Formação.	56
3.2. A revisão dos quarenta e cinco dias.....	59
3.3. A avaliação em pauta: o que dizem os documentos legais	61

4 - AS PRÁTICAS AVALIATIVAS: DA OBERVAÇÃO ÀS VOZES DE QUEM AVALIA NO COTIDIANO.....	69
4.1. A unidade escolar: situando o campo da investigação.....	69
4.1.1. O perfil da Unidade Escolar.....	69
4.1.2. A coleta dos dados.....	71
4.2. A Prática Docente.	73
4.3. Os Instrumentos de Avaliação.....	77
4.3.1. O uso dos instrumentos no cotidiano	79
4.4. Os Critérios de Avaliação: dos documentos legais a autonomia docente.	98
4.5. O Conselho de Classe: que espaço é esse?.....	103
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXO	120
APÊNDICE.....	121

INTRODUÇÃO

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade (...). Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber (...) (FREIRE, 1996)².

O diálogo inicialmente transcrito na epígrafe deste trabalho, colhido nas observações da pesquisa no campo, poderia ter passado despercebido ao analisar os objetivos iniciais do presente estudo. Entretanto, resultou numa reflexão relativa à minha carreira docente e os motivos que me levaram a, hoje, buscar compreender situações do cotidiano que interferem nas práticas docentes.

Minha relação mais profunda com educação teve início na oitava série, no ano de 1999. Até esta etapa do Ensino Fundamental, fui aluno da escola privada e minha visão de avaliação era reduzida simplesmente à aplicação de provas, testes e questionários. Isso sempre me inquietou de alguma forma, por não gostar de todo aquele processo desgastante e por ser um aluno que buscava prestar atenção às aulas. Porém, só o fato de participar das aulas, não era suficiente para o que as provas exigiam de mim. Apesar de todas as críticas relacionadas ao trabalho do professor, estando eu na posição de aluno, uma vontade existia e a partir deste momento estava decidido a batalhar pela minha realização: ser professor.

Incentivado por uma professora, no ano 2000, ingressei no curso de Formação de Professores. Anteriormente, a minha vontade era ser professor de Português ou Informática para o 2º segmento do Ensino fundamental, porém por julgar uma experiência que contribuiria ao meu exercício docente, optei pelo curso que formaria para o 1º segmento do Ensino Fundamental.

Em 2001, iniciei meu contato com a docência, realizando o estágio de observação da antiga C.A (Classe de alfabetização) à 4ª série, o que depois de alguns meses me proporcionou minha primeira oportunidade de emprego. Durante

² Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. Ed. São Paulo, 2005.

quase dois anos, pude estar mais perto de todo o cotidiano de uma escola, participando de momentos enriquecedores para minha formação, como o cotidiano da sala de aula, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e conselhos de classe.

Concluí o curso de Formação de Professores em 2004, percebendo a importância de toda a experiência vivenciada para compreender que havia feito a escolha certa. No ano seguinte, ingressei, através do PROUNI, no curso de Pedagogia na Universidade Iguazu. Durante os três anos de minha formação acadêmico-profissional, participei de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Fui monitor da disciplina Prática Pedagógica II e membro colaborador de um Projeto de Iniciação Científica, percebendo, assim, a importância de um aprofundamento que ultrapassasse os pressupostos teóricos que podem ser complementados com a dimensão da pesquisa empírica.

No último ano da minha graduação, teve início minha atuação como Professor do 1º Segmento do Ensino Fundamental, na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ), atuação que me trouxe uma grande reflexão e necessidade de transpor os conhecimentos aprendidos até então, para minha prática docente. O desafio estava lançado e vi a necessidade de buscar respostas para muitos questionamentos que tornaram-se frequentes. Foi a partir dessa reflexão e motivado pela prática que comecei a aprofundar meus estudos na temática dos Ciclos de Formação e a Avaliação escolar.

Entre participações em eventos acadêmicos e científicos, participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo (GEPAC), decidi então seguir em frente com meus questionamentos e indagações acerca da minha prática docente, participando da seleção para o Mestrado em Educação, que seria um espaço para avançar nestas questões.

Dentre os motivos que me impulsionaram a realizar esta pesquisa, destaco o interesse em analisar como os professores da SME/RJ, em específico o primeiro segmento do Ensino Fundamental, lidam com a presença constante de exames standardizados em larga escala e quais influências tais práticas avaliativas trazem para o cotidiano docente.

Por ser professor desta rede e deste segmento em específico, em todas as etapas desta pesquisa tive a preocupação de não formular juízo em relação ao que vem ocorrendo dentro das escolas da rede e nem tecer considerações que estejam impregnadas do meu posicionamento em relação às práticas que nela ocorrem, mesmo considerando esta como uma tarefa de grande dificuldade para o pesquisador.

Recorro a Esteban e Zaccur (2002) que nos afirmam que o processo de formação do professor pesquisador requer tomar a prática como ponto de partida e como fim e sobre ela o questionamento como foco central.

Enquanto professor, atentei para a necessidade de conhecer melhor o espaço da escola e todas as suas particularidades, reflexões e tensões que cotidianamente se apresentam aos docentes e que cada vez mais necessitam de um aprofundamento teórico.

Ao considerar que “a neutralidade da investigação científica é um mito” (MINAYO, 1994, p.34), percebe-se que a jornada de uma pesquisa científica dentro do espaço escolar, onde o sujeito pesquisador é parte do objeto, nos traz reflexões e enfrentamentos que necessitam ser tratados de maneira ética, para que se tenha de fato resultados fidedignos e que possam de alguma maneira contribuir com o avanço do conhecimento e melhorias no que diz respeito ao campo.

Mesmo atento à dificuldade que existe em realizar um “desapego” em relação ao campo pesquisado, ter a noção deste embate pode contribuir para que a pesquisa seja levada de uma forma que os resultados não sejam distorcidos em decorrência dessa proximidade com o campo. Ter essa consciência é o passo que considero fundamental para que todo o processo não seja comprometido além do que se pode esperar.

A partir dos estudos realizados no decorrer da pesquisa, percebi que havia coerência no trabalho e na jornada que foi proposta para buscar responder as questões deste trabalho.

Considerando a escola, em específico, a pública, como lugar destinado à troca de experiências e saberes, onde se perpetua o conhecimento já produzido pela humanidade ao lado do papel socializador, tendo em vista que tais tarefas devem estar a serviço de uma inclusão social (Fernandes, 2010), nos deparamos com uma infinidade de ideias, conceitos e práticas que permeiam o cotidiano e que contribuem significativamente para a construção de modelos educacionais. Tendo como ponto de partida a função social dessa escola, percebemos que hoje, em nossa sociedade, encontramos diferentes práticas e formas de se distorcer a função real da escola pública ao segregar e excluir a quem mais dela precisa.

Nesse sentido, Freitas (2005, p. 14) nos indica que

Tem-se dito que a função da escola em nossa sociedade é “prover ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente”. Os liberais propõem que a escola ensine todos os estudantes, independentemente do nível socioeconômico destes. Segundo essa versão, a desigualdade social deve ser compensada no interior da escola pelos recursos pedagógicos de que esta dispõe. A isso chama-se de “equidade”, segundo ele. Cabe à escola encontrar meios de ensinar tudo a todos – essa é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos. Embora achemos tal função muito restrita (...)

A escola é a primeira e maior responsável pelo ensino. Entretanto, entender que sua única responsabilidade é prover o ensino das disciplinas é uma forma de reduzir sua função social. Nesse sentido, seus objetivos devem primar por aspectos mais abrangentes dos diferentes sujeitos que estão inseridos em seus espaços . Mas essa discussão se aprofunda quando questionamos se podemos mesmo afirmar que é esse o papel que a escola tem desempenhado ao longo dos anos: ensinar tudo a todos. Segundo Freitas (2005, p. 18) “esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade”.

A escola tem se tornado um espaço catalisador de práticas voltadas para o modelo capitalista, onde o primordial é o alcance de resultados satisfatórios que a projetem para um lugar de excelência nos devidos ranqueamentos realizados nas

mais variadas redes. Nesse sentido, podemos citar o IDEB³, no caso nacional, e IDE-Rio⁴ especificamente na cidade do Rio de Janeiro.

Percebemos a avaliação como atividade pedagógica subjetiva, e a escola com sua função social voltada para o desenvolvimento pleno dos seus sujeitos, diferente do modelo capitalista citado por Freitas (2005), que traz em sua essência ações que fazem com que a avaliação esteja concorrendo para a segregação e exclusão (Fernandes, 2010).

Tendo como foco a presença das avaliações externas nos espaços escolares e todos os possíveis embates e enfrentamentos no cotidiano docente, constatamos que, a partir da nova gestão da SME/RJ, no ano de 2009, as escolas públicas municipais passaram a contar com diferentes tipos de avaliações, destacando-se entre elas a Prova Rio e as Provas da Rede⁵ (Provas Bimestrais). Também o registro do processo de aprendizagem dos estudantes passou-se a ter além do Conceito Global, notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as diferentes disciplinas.⁶ Optou-se por observar o impacto das avaliações bimestrais, tendo em vista que sua presença se faz mais presente durante todo o ano letivo, sendo nesse caso a Prova Rio aplicada anualmente nas turmas de 3º ano e 4º ano de escolaridade por empresas contratadas pela SME, não tendo o professor regente autonomia e conhecimento prévio desta avaliação.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo INEP e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (Site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> Acesso em 06/08/2011 às 17:50h)

⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro, lançado em maio de 2009 se baseando no IDEB. Possibilita o pagamento do Prêmio Anual de Desempenho Escolar, pago a toda equipe das escolares que cumprirem as metas no acordo anual de desempenho. (Site da SME: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1142549> Acesso em 26/05/11 às 18:40h.)

⁵ Mais adiante essas provas serão denominadas, tendo em vista que fazem parte do objeto da pesquisa.

⁶ O sistema de avaliação da SME/RJ será explicitado com mais aprofundamento na seção 3.2. do presente trabalho.

Focando a avaliação e suas políticas como um tema bastante polêmico no contexto atual e em específico o que a pesquisa tem por objetivo investigar, utilizamos diversos autores que tratam desta temática que ganha cada vez mais força em nossa sociedade (Perrenoud,1999; Luckesi, 2000; Esteban 2003; Barriga, 2003; Afonso, 2009; Freitas, 2009; Fernandes, 2010).

Ao realizar leituras do campo da avaliação, percebemos a historicidade presente na prática de aplicação de exames elaborados de forma estandardizada que, segundo Barriga (2003, p. 51), “se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação”. Nesse sentido, o autor ainda nos alerta sobre a utilização do termo “exame”, ressaltando que o uso deste e não de “avaliação” é intencional ao se referir a diversos momentos históricos deste instrumento.

É a partir dessa lógica que passamos a considerar o Estado avaliador⁷, que em seu sentido mais amplo nos remete à lógica do mercado, importando modelos privados de gestão para os organismos públicos; dando ênfase exacerbada aos resultados ou produtos dos sistemas educativos; nos alertando que é a partir da década de 80 que a avaliação passa a ter interesse para governos neoconservadores e neoliberais. (Afonso, 2009, p. 49)

Afonso (2009, p. 87) mostra que a partir dessa mesma década

Surge assim a linguagem da excelência como marco orientador de um novo consenso em torna da educação e como “ideologia organizativa da reforma meritocrática”. O discurso da excelência é também um discurso moral que culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições, ao mesmo tempo em que apela a que esses mesmos indivíduos sejam mais produtivos e mais responsáveis.

Nessa perspectiva, percebe-se que muitas são as cobranças em torno do cotidiano docente, entretanto é de suma importância investigar como tais modelos

⁷ Esta expressão quer significar num sentido amplo, que o Estado vem adotando um modo ser competitivo, admitindo a lógica do Mercado. (Afonso, 2009)

influenciam o trabalho docente e de que formas essas mesmas práticas impactam no cotidiano de toda a escola.

A partir do que foi apresentado, este trabalho tem como objetivo analisar as práticas avaliativas e seus possíveis desdobramentos no cotidiano docente de uma unidade escolar, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como foco a política de exames, implantada desde o ano de 2009 pela SME do Rio de Janeiro.

Ao delimitar o foco desta pesquisa, traçam-se como objetivos específicos:

- 1- Analisar aspectos das avaliações enviadas pela SME/RJ, no cotidiano da escola.
- 2- Identificar de que forma os professores recebem essas avaliações bimestrais, qual o peso dado às mesmas numa avaliação global e suas influências nas práticas docentes cotidianas.
- 3- Identificar se os professores legitimam essa política de exames e qual a postura deles diante de tal prática.

Ao alcançar estes objetivos, será possível responder o problema que este trabalho investiga: Como a política de avaliações (in)externas (exames/provas) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, implementadas a partir do ano de 2009, afetam as práticas docentes cotidianas?

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos e considerações finais, além desta introdução.

No primeiro capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos neste estudo, tendo como base estudos de Minayo (1994), Brandão (2002), André (2001), Gatti & André (2010), acerca da pesquisa qualitativa, do estudo de caso e dos instrumentos que contribuem para esta pesquisa: observação, análise documental e entrevistas.

O segundo capítulo apresenta a avaliação sob uma perspectiva teórica e as implicações que se impõem no contexto da discussão das avaliações externas. Para tal, apresentamos inicialmente a diversidade de ideias com as quais nos deparamos ao nos debruçarmos sobre os estudos do tema em questão. Faz-se necessário

traçar implicações existentes na relação avaliação da aprendizagem e avaliação do rendimento. Nesse contexto, um aprofundamento teórico em relação aos exames, sua historicidade e por fim uma análise de sua presença marcante nas políticas educacionais atuais contribuíram de forma significativa para a discussão proposta. Barriga (2004), Garcia (2004), Afonso (2009, 2010), Esteban (2004, 2010), Freitas (2009), entre outros, compuseram o quadro teórico que ancorou as análises. Por fim, realizamos uma análise do neoliberalismo, conceituando-o e apresentando sua essência ideológica, tendo como ponto de partida a historicidade desta forma de política e as influências que a adoção de uma política pautada neste modelo causa em diversos sistemas educacionais, tendo como exemplos modelos internacionais. Pretendemos aqui fazer a relação entre esse contexto social e político e as políticas de avaliação em larga escala, tal qual vem se apresentando no momento atual.

O terceiro capítulo consta de um breve histórico da educação na cidade do Rio de Janeiro, começando pela implantação do primeiro ciclo de formação, no ano de 1999 até o término deste sistema, no ano de 2009. Após essa breve revisão, abordamos as novas políticas educacionais que vem sendo introduzidas ao longo desta gestão, em específico, as relacionadas à avaliação escolar. A descrição de tal trajetória nos facilitou a compreensão de diferentes aspectos observados em campo.

No quarto capítulo, traçamos o perfil da unidade escolar quanto a espaço físico e recursos humanos e narramos como foi o procedimento de coleta de dados dentro da unidade pesquisada. Tecemos considerações sobre a prática docente e apresentamos uma análise das observações realizadas no campo da pesquisa, em específico a prática dos professores nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as vozes dos profissionais docentes que foram entrevistados no decorrer desta investigação, traçando assim o perfil desses profissionais a partir de registros, posicionamentos diante das temáticas que envolvem esse estudo e especificamente das práticas avaliativas desenvolvidas atualmente no cotidiano da escola, dentre outras questões que se fizeram presentes. O capítulo apresenta, então, as análises realizadas a partir das questões de pesquisa levantadas inicialmente e de outras que foram surgindo ao longo da investigação.

Por fim, tecemos as considerações finais referentes à pesquisa realizada, ressaltando que, por se tratar de uma pesquisa no campo social, a mesma nos

apresenta o desafio de aliar a riqueza proporcionada por este estudo à possibilidade de transferir os conhecimentos formulados e a geração de novas hipóteses para outros estudos semelhantes. (André, 2001).

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve ao leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos (ANDRÉ, 2005).

Ao mergulharmos constantemente no universo do fazer a pesquisa, percebemos a necessidade de investigações voltadas para questões relativas ao cotidiano da escola, suas práticas, discursos, desdobramento e possíveis contradições ou resistência, no que tange às políticas de avaliação vigentes, uma vez que os efeitos de tais políticas para o cotidiano das escolas, na sua dimensão micro, ainda são pouco estudados, posto que as mesmas ainda são recentes no cenário educacional. A existência da Prova Brasil (2005), e, especialmente no município do Rio de Janeiro, a Prova Rio (2007), Provas Bimestrais, Prova Diagnóstica do 1º ano (2009) e Prova Alfabetiza Rio (2010).

Ao delimitar o objeto de investigação deste estudo, restringindo-o ao acompanhamento do cotidiano da escola a partir da aplicação das Provas Bimestrais e Prova Alfabetiza Rio do 1º Ano, avaliações estas elaboradas por integrantes da SME, é importante ressaltar que tal prática que vem sendo introduzida nas 1.064 escolas da Rede Municipal é inédita, sem existir, até o presente momento, nenhuma outra secretaria de educação no país a produzir Avaliações Bimestrais standardizadas para a totalidade de sua clientela e com essa periodicidade.

1.1. O FOCO DA INVESTIGAÇÃO: DELIMITANDO A PESQUISA.

Tendo como ponto de partida a rede municipal do Rio de Janeiro, constatamos que a mesma possui 1.064 escolas, 255 creches municipais públicas em horário integral, 179 creches conveniadas e 15 Espaços de Desenvolvimento Infantil, totalizando um total de 823.115 alunos. Possui em seu quadro docente um total de 37.391 professores (da creche ao 9º ano) e 13.088 funcionários de apoio

administrativo. Esse universo de escolas, estudantes e profissionais da educação é dividido em 10 coordenadorias regionais, denominadas doravante de CRE⁸.

Segundo Minayo (2002, p.39) existe a necessidade se delimitar o tema a uma dimensão variável, observando que o problema em algumas situações pode ser amplo, impossibilitando a investigação, a não ser que a mesma se restrinja a uma localidade específica. Dada a grandeza da rede a ser pesquisada, apresentaremos a seguir o mapa da cidade do Rio de Janeiro e a divisão das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e os critérios até a definição da escola a ser pesquisada.

1.2. AS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO: SITUANDO O ESPAÇO DA PESQUISA.

Ao propor uma investigação que envolve a maior rede municipal de ensino da América Latina, tornou-se necessária a escolha de uma coordenadoria em específica, partindo daí a realização da pesquisa proposta. A SME/RJ tem sua rede dividida em 10 CREs, distribuídas pelo Centro, Zona Sul, Zona Norte e Zona Oeste.

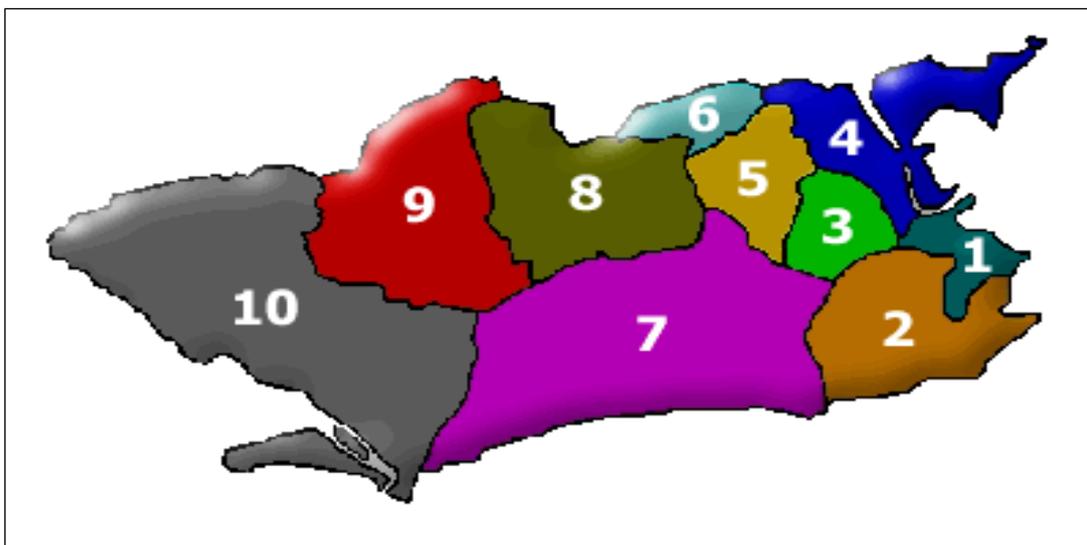


FIGURA 1: MAPA DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Para a realização desta pesquisa, tomou-se como critério a realização do estudo no primeiro segmento do Ensino Fundamental, focando a observação e

⁸ Informações obtidas através do site da SME/RJ – Educação em números. www.rio.rj.gov.br/web/sme

demais procedimentos metodológicos nas turmas de 1º, 2º e 3º ano de escolaridade. Julgou-se importante acompanhar, nesse primeiro momento, as implicações dos exames externos nas práticas dos docentes que atuam nesses anos. De acordo com Sarmiento (2011, p. 138) as unidades que dão origem aos estudos de caso, são normalmente instituições escolares, professores ou alunos.

Como o intuito era observar os efeitos das ações da política de avaliação externa para as práticas docentes cotidianas e considerando que todas as escolas da rede municipal estão submetidas às ações da SME e realizam os exames externos, não houve a necessidade de especificar a Unidade Escolar, tendo em vista a grande dificuldade burocrática encontrada ao se propor um processo de investigação no cotidiano de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Nesse sentido, destacamos que uma escola esteve inserida dentro das possibilidades de campo para esta pesquisa, sendo um facilitador a proximidade da mesma com a residência do pesquisador, tendo em vista que este estudo demandou uma presença semanal na escola e, em tempos de aplicação de testes, uma presença mais assídua.

Definiu-se uma Escola Municipal que atende da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, que, desde o primeiro momento em conversa com a Direção, demonstrou-se disponível para a realização da investigação. Dessa forma, para fins de preservação da identidade dos sujeitos e da unidade escolar, doravante será chamada Escola 7 de Abril, que tem sua equipe técnica-pedagógica completa formada pela Diretora Geral, Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica. A escola apresenta um bom IDEB em relação às metas estabelecidas pelo MEC, tendo alcançado em 2009 o projetado para 2013.

Chizzotti (2010, p. 48), ao tratar da evolução da pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, afirma que esta é marcada por progressão cumulativa, abrigando tensões teóricas cada vez mais inovadoras que causam um distanciamento de teorias, práticas e estratégias únicas de pesquisa.

Sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, sua relevância é apontada por Gatti e André (2010, p. 30), por se constituir em uma modalidade de investigação que veio consolidar e assim responder o desafio posto a compreensão de aspectos

relativos aos seres humanos, suas relações e construções culturais, em todas suas dimensões: grupais, comunitárias ou pessoais. Nesse sentido ainda, Gatti & André (2010) afirmam que este tipo de pesquisa veio com a intenção de romper com o que separava anteriormente pesquisador e pesquisado. A partir dessa perspectiva, nossa intenção foi manter um contato bem próximo entre os sujeitos envolvidos no processo de investigação, para que houvesse assim um processo mais interpessoal, advogando por uma “não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (Gatti e André, 2010, p. 31).

Refletindo sobre os sujeitos que seriam incluídos na pesquisa com a necessidade de se realizar um estudo que, de fato, favoreça e contribua com o avanço das questões debatidas na atualidade, optou-se por selecionar somente os três primeiros anos do Ensino Fundamental, procurando assim observar tudo que diz respeito ao espaço da sala de aula nestes três anos de escolaridade: planos de aula, instrumentos de avaliação, métodos de ensino, relação professor-aluno, temores dos professores, descompassos, dissonâncias, práticas e discursos. (Fernandes, 2010, p. 98) Justifica-se esta escolha de segmento (anos iniciais do Ensino Fundamental) ao considerar que tais práticas de avaliação estão sendo aplicadas a um segmento que necessita de um acompanhamento constante no que concerne ao processo de aprendizagem de crianças com a faixa etária entre 6 e 9 anos.

Segundo Luckesi (2000, p. 18)

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

A adoção de um sistema de avaliação que se resume na aplicação de exames e testes muito nos preocupa, pois foge do objetivo maior da escola, qual

seja a aprendizagem de saberes de diferentes ordens - cognitiva, afetiva, social, política. Os professores deixam de preocupar-se com um processo que deveria ser realizado constantemente, ou seja, a formação do estudante como sujeito crítico, para preocupar-se com treinamento para realização de testes.

Ainda nessa perspectiva, Luckesi (2000, p. 18) nos alerta para a preocupação que paira sobre os alunos que se preocupam de maneira constante com as normas e processos pelos quais as notas serão obtidas, cuja finalidade será a promoção de uma série para a outra. Nesse sentido, é preciso compreender que a escola, em sua função, precisa entender os sujeitos que permeiam seus espaços detentores de uma individualidade ímpar, respeitando assim os tempos diferentes que se impõem no cotidiano.

No âmbito de uma avaliação para uma educação menos excludente, segregadora e mais inclusiva, Freitas (2009, p. 21) aponta que “numa sociedade em que a mola propulsora é a competitividade, o conhecimento vira uma arma ou, como se diz, uma vantagem competitiva”. Esse foco da avaliação é prejudicial ao projeto de escola que pretendemos numa sociedade com vistas à democratização dos seus espaços sociais, culturais e profissionais. Dominar o conhecimento não deve ser o foco da educação, tampouco das instituições escolares que devem ter como objetivo a aquisição do conhecimento, levando esses sujeitos a se tornarem autônomos e bem-sucedidos.

Loch (2010, p. 107) ressalta que

Avaliar é tomar partido, é aceitar o outro como ele se apresenta, é ter responsabilidade, compromisso com o outro e, portanto, consigo mesmo, com uma nova perspectiva, com uma dimensão ética. Pressupõe uma relação com o outro, dialógica, um agir em comunhão, é um conhecimento sobre as condições de possibilidade de um reinventar-se, que desta forma é partilhado, interpretado e transformado em comunhão.

Com isso, percebemos a importância de investigar as práticas docentes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente no que tange as políticas de avaliação executadas pela SME/RJ a partir da nova gestão e os processos desenvolvidos pelas instituições escolares com a presença dessa política

educativa de corte neoliberal, que aos poucos tem alcançando o auge nas discussões científicas (Barriga, 2003, p. 59).

Baseado nos estudos e leituras desenvolvidas ao longo deste processo de investigação, confirmamos como recorte desta pesquisa, as turmas e professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando analisar como esses atores que trabalham com esta etapa inicial, responsáveis pelo desenvolvimento de aspectos importantíssimos para a vida dos sujeitos, lidam com as avaliações oriundas da SME/RJ e qual o impacto das mesmas no cotidiano docente.

Tomando como base para nossa pesquisa o Estudo de Caso, observamos que este tipo de estudo favorece uma constante reformulação de seus caminhos, tendo em vista que o conhecimento é inacabado e o objeto será compreendido a partir do contexto no qual está inserido, podendo assim encontrar em fatores externos possibilidades de apreensão e interpretação da problemática estudada.

Yinn apud Sarmiento (2011, p. 137) define o estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes.

Uma das preocupações deste tipo de estudo é apresentar fatores complexos em determinada situação, buscando o foco do problema em sua totalidade. As fontes para a coleta de dados são diversas, colhidas em diferentes momentos da investigação e em situação diversas. Tratando-se de uma pesquisa no âmbito escolar, o pesquisador deve observar o cotidiano da sala de aula, reuniões entre os docentes, conselhos de classe. Nesse processo, torna-se importante a escuta dos professores, da equipe pedagógica, para, em seguida, iniciar os questionamentos. A relevância do recorte é fundamental para que sejam alcançados os objetivos do estudo de caso e uma compreensão do assunto abordado.

Nesse sentido, Stake apud André (2005, p. 16) enfatiza que

O que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Uma

questão fundamental, segundo ele é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

Contudo, esse conhecimento gerado deve ser considerado como diferente dos conhecimentos oriundos de outros tipos de pesquisa, tendo em vista a concretude, contextualização, a interpretação do leitor e ser baseado em populações de referências determinadas pelo leitor. Ao refletir sobre a opção desta tipologia de pesquisa, Sarmiento (2011, p. 140) nos alerta que este tipo de estudo, numa estratégia investigativa, não quer dizer que houve a escolha de um modelo de investigação, e sim propor o estudo de caso como um formato apropriado à interpretação do contexto da escola em sua amplitude.

1.3. DESCREVENDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO: O FAZER A PESQUISA.

Para atender os objetivos desta pesquisa, que tem em sua base as práticas avaliativas dos professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro e as influências causadas pela adoção de uma política que uniformiza as avaliações em toda sua rede de escolas, a partir do ano de 2009, traçaram-se os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Análise dos documentos oficiais relacionados ao Sistema de Avaliação da SME/RJ.
2. Observação de uma unidade escolar que atenda o 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) registrando em Diário de Campo.
3. Entrevistas com as professoras das três turmas observadas. A partir desses dados, analisar como essa política de avaliação repercute no espaço escolar, em específico no cotidiano da sala de aula.
4. Revisão das informações do campo, vivenciadas no cotidiano da pesquisa. Dessa forma, os dados serão tratados de forma fidedigna, evitando assim possíveis interferências, tendo em vista a dificuldade de uma neutralidade. Nesse processo, pretende-se identificar categorias que revelarão, ao longo do estudo, todo o movimento em torno da política de avaliação atual.

Ao optar por um estudo de abordagem qualitativa, baseamos a relevância deste método a partir dos estudos de Gatti e André (2010), que afirmam que esta abordagem defende uma visão “holística dos fenômenos”, levando em consideração todos os aspectos de determinada situação em suas interações e influências. Ainda nesse sentido, os autores afirmam que, a partir dos anos 80, muitos estudos nessa metodologia são produzidos com o objetivo de compreender as relações dentro da escola e seus contextos diversos, destacando-se questões institucionais, situações de sala de aula e as representações dos atores sob diferentes óticas (Gatti e André, 2010, p. 33).

De acordo com os princípios metodológicos do estudo de caso, a intenção é descrever e analisar uma unidade social, suas dimensões e dinâmica social. Tendo o contexto escolar como pano de fundo, a adoção deste tipo de estudo possibilita a reconstrução de processos e relações que configuram a experiência escolar diária (André, 2005).

Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que:

O estudo de caso é um estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como os das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Seguindo ainda os subsídios teóricos de Ludke e André (1986, p. 18-20), ao tratarmos de um estudo de caso, algumas características elucidam a pertinência deste estudo:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Contribuindo com este estudo, ainda aliam-se a observação, análise documental e entrevistas.

No âmbito deste trabalho, a observação do espaço da sala de aula se constituiu importante ferramenta com vistas à possibilidade de perceber, no comportamento e atitudes dos participantes, novos aspectos da situação pesquisada, sendo assim um método apropriado para o contexto geral do estudo. Nesse processo, o observador deve garantir ao máximo uma descrição densa do contexto pesquisado e seu comportamento voltado para certo estranhamento com o campo, evitando possíveis interferências pessoais. Deve-se colocar no lugar de um curioso que não conhece, então questiona a realidade para conhecê-la.

Uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador (Lüdke e André, 1986).

Segundo Stake (1995, apud André, 2005, p. 52) essa observação contribui para levar o pesquisador à compreensão do caso. Ainda nesse sentido, ele adverte que

É preciso fazer um registro muito acurado dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final. Na observação de campo deve ser dada atenção especial ao contexto, para propiciar a experiência vicária ao leitor, para “dar a sensação de ter estado lá” a situação física precisa ser muito bem descrita.

A observação tem seu processo valorizado quando visto sob uma lógica ampla, onde todos os momentos dos trabalhos de campo são analisados. Malinowski (1984, apud MINAYO, 2008, p.71) afirma que os elementos estruturais da sociedade são incorporados ao mais evasivo dos materiais: os seres humanos. Nesta etapa, a construção de um instrumento diário, onde sejam registradas anotações e quaisquer informações relevantes é primordial para uma posterior análise qualitativa.

De acordo com André (2005, p. 53) documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação de dados. Nesse sentido, será necessário ao longo deste estudo pesquisar em diversos documentos que reafirmam a política proposta pela SME/RJ e suas práticas avaliativas, pois a análise de tais documentos contribuirá para a reflexão do atual momento para a avaliação que as escolas municipais vivenciaram a partir do ano de 2009. Este tipo de análise se constitui técnica de suma importância na pesquisa qualitativa, por complementar informações primordiais obtidas através de outras técnicas. (Lüdke e André, 1986)

Os documentos básicos a serem analisados no decorrer desta pesquisa serão as Portarias, Resoluções e Decretos editados pela SME a partir de 2009, relacionados aos processos de avaliação que são desenvolvidos pelas escolas municipais. A coleta dessa documentação será feita através de pesquisa on-line no Portal da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em seu Diário Oficial.

A realização de uma revisão de teses e dissertações sobre o tema proposto contribuirá para as questões levantadas, destacando-se os estudos de Costa (2011) e Calzavara (2011).

Para complementar os instrumentos de análise, fez-se necessário a utilização de entrevistas como elementos fundamentais para este processo de investigação, utilizando-se como referencial o estudo de André (2005, p.51), que aborda a entrevista como umas das vias principais que se impõem num estudo de caso que tem por objetivo revelar significados atribuídos a determinadas situações por participantes de uma dada realidade.

Minayo (2008, p. 64) afirma que a entrevista é a estratégia mais utilizada no processo de trabalho de campo e ainda a define como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, que busca construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa. Corroborando com essa afirmação, Lakatos (1993, apud Szymanski, 2002, p.10) aponta que este procedimento tem sido considerado como encontro entre duas pessoas, com o objetivo de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante conversa de natureza profissional.

É importante salientar que, para que este trabalho contribua com a discussão no contexto da Avaliação Escolar, a entrevista é imprescindível por se constituir como procedimento de grande interação entre pesquisador e pesquisado, passa a ser submetida a condições que se estabelecem em qualquer interação face a face, onde esta relação influencia tanto o desenvolvimento da mesma como o tipo de informação que surge. (Szymanski, 2002, p.11)

Ao refletir sobre a relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, em que não podemos deixar de considerar que ambos possuem conhecimento em comum, Szymanski (2002, p.12) afirma que

(...) a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Stake (1995, apud André, 2005, p. 51) sugere pontos importantes para a condução da entrevista:

- 1 – Planejamento bem realizado para que os objetivos sejam alcançados;
- 2 – Elaboração de um roteiro, com base nas questões levantadas, buscando um posicionamento/julgamento pessoal e não respostas sim ou não;
- 3 – Preocupação em ouvir, mantendo o controle da situação, centrando as questões básicas e solicitando esclarecimentos se for necessário.
- 4 – Fazer o relato da mesma o mais rápido possível, não perdendo detalhes importantes.

Para fins de análise dos dados coletados nas entrevistas, é importante destacar que muitos subsídios norteiam este procedimento, salientando-se a experiência de autores com seus próprios trabalhos de análise (Szymanski; Almeida; Pradini, 2002, p.63). Nesse sentido, a partir das três grandes tendências apontadas por Minayo (1996, apud Szymanski; et al, 2002, p.63) “a análise de conteúdo, a

análise de discurso e a hermenêutica dialética” apresentam-se como diferentes propostas teórico-metodológicas e diferentes formas de articulação.

Segundo Szymansk; Almeida & Pradini (2002, p. 71)

Análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise de dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista.

Ainda nesse sentido, os autores afirmam que

A compreensão do fenômeno vai se modificando no decorrer do processo de pesquisa e é paulatinamente aprofundada durante o trabalho de análise.

A análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos.

Ao longo da execução da pesquisa, foi necessária uma discussão no que se refere ao método utilizado para a análise das entrevistas, constituindo-se como parte importante na construção deste texto.

Com isso, visando uma pesquisa qualitativa que busque responder as questões propostas inicialmente, percebemos cada vez mais a importância de uma aproximação entre ambos os sujeitos da pesquisa. Tomando esse princípio Minayo (2008, p. 67) afirma que é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador, não sendo esse uma falha para o processo como muitos julgam, e sim uma possibilidade de aprofundamento do estudo e sua objetividade.

E com objetivo de melhor compreensão das questões que envolvem a pesquisa, no capítulo a seguir foi imprescindível apresentar uma panorama teórico sobre a avaliação e as implicações relativas às práticas de avaliações externas. Dessa forma, foi possível a realização de análises mais relevantes sobre o contexto que propomos investigar.

2. A AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO CERNE DA DISCUSSÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

É fundamental que a avaliação deixe de ser instrumento de classificação, seleção e exclusão social e se torne uma ferramenta para professores e professoras comprometidos com a construção coletiva de uma escola de qualidade para todos (ESTEBAN, 2003).⁹

2.1. AVALIAÇÃO ESCOLAR: DIVERSIDADE DE IDEIAS NO COTIDIANO DOCENTE.

Ao considerar a cultura escolar (Fernandes, 2010), especificamente a da sala de aula, percebe-se que inúmeras dúvidas surgem aos professores quando o assunto é avaliação. Avaliar é uma tarefa complexa, que exige de cada envolvido nesse processo um olhar consciente, e, sobretudo ético, tendo em vista que os principais envolvidos são sujeitos dotados de uma individualidade e tempos distintos de aprendizagem.

Aprofundar as questões educacionais numa sociedade em que determinadas questões como a qualidade total (Gentili e Silva, 1994), a geração de renda, o lucro são priorizadas e tratadas como uma política de governo e não de estado, muitas dificuldades que dizem respeito ao avanço educacional e discussões de grande importância para o contexto escolar e para a academia surgem no cotidiano escolar.

Segundo Fernandes (2007), é imprescindível um aprofundamento nas pesquisas e estudos relativos às práticas atuais de avaliação, suas peculiaridades e implicações ao cotidiano escolar, com intuito de conhecer a natureza da concepção dessas práticas, intencionalidades e contradições existentes no espaço da escola. Nesse sentido, percebe-se a avaliação e as práticas que permeiam os espaços escolares como primordiais para todo o processo escolar vivenciado diariamente dentro das instituições, por todos os envolvidos nesse processo: equipe docente, alunos e responsáveis.

⁹ Retirado da contracapa do livro Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos, 5ª edição.

Por toda a complexidade do exercício de avaliar, a execução de modelos prontos e uniformes não traduzem o que a avaliação no seu sentido mais amplo realmente nos remete. Pensar que tais modelos adotados podem de alguma forma mostrar além de índices, as diferenças que se fazem presentes no cotidiano escolar e com isso proporcionar momentos significativos à aprendizagem dos nossos alunos é uma compreensão que mascara o que está por trás de uma forma estandardizada de avaliar.

Nesse sentido, Esteban (2003, p.8) adverte que:

A inexistência de um processo escolar que possa atender as necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado.

Para que tais injustiças deixem de fazer parte do cotidiano escolar, é preciso uma nova cultura no que tange à avaliação, que deixe de lado a dimensão técnica e seja mais dinâmica e ética, respeitando assim as diversas possibilidades que surgem com a diversidade.

Nesse contexto, uma diferenciação dos diversos conceitos de avaliação é fundamental para analisar as práticas atualmente desenvolvidas e compreendê-las. Utilizamos nessa perspectiva, conceitos como, a Avaliação Diagnóstica (Luckesi, 2000), Avaliação Informal (Freitas, 2009), Avaliação Formativa (Afonso, 2009) Avaliação Mediadora (Hoffmann, 2000) e Avaliação como prática de Investigação (Esteban, 2003).

2.1.1. Avaliação escolar e alguns conceitos.

Antes de adentrarmos a discussão da avaliação pautada na prática de exames estandardizados, torna-se de suma importância compreender o real sentido de avaliar no contexto das discussões dos autores utilizados como aporte teórico para este trabalho.

Compreendendo a avaliação como um ato acolhedor, integrativo e inclusivo (Luckesi, 2000), é importante distinguir avaliação e julgamento. A primeira tem o objetivo de acolher determinada situação para em seguida ajuizá-la a respeito da qualidade e proporcionar suporte para possíveis mudanças, caso necessário; já o julgamento é tomado nesse sentido como o ato que define o certo e o errado, causando a exclusão.

Nessa perspectiva, Luckesi (2000, p. 173) aponta a avaliação como ato diagnóstico, que tem por objetivo a inclusão e não a exclusão e/ou a seleção. Ele ainda afirma que

O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando construir.

Ao refletir a partir deste conceito, compreendemos a avaliação da aprendizagem como ato que tem por objetivo propiciar momento de diagnose com vistas à inclusão dos sujeitos, considerando para este momento todas as suas experiências de vida.

Freitas (2009, p. 26-7) contribui com a discussão, nos apresentando a avaliação formal, que em sua essência tem o professor como aquele que construirá juízos gerais sobre os alunos, num processo que foge a métodos organizados e sistematizados. Segundo o autor

(...) no plano da avaliação informal, estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros.

É importante destacar que, segundo o autor, este modelo de avaliação é contrário àquele pautado na realização de provas e exames, que cada vez mais precisa ser deslegitimado pela grande exclusão social ocasionada e ainda, destacar que a prática de uma avaliação formal busca introduzir os sujeitos em um sistema

onde suas peculiaridades são desconsideradas, importando somente o alcance dos conteúdos apresentados e que por eles devem ser assimilados. Ao avaliar a aprendizagem informalmente, é preciso que o professor assuma as diferenças dos seus alunos de forma natural, não conduzindo-os a exclusão.

No âmbito de uma avaliação formativa é importante que tenhamos conhecimento que seu processo é amplo, sendo possível recorrer a diferentes instrumentos. Segundo Afonso (2009), é a amplitude existente nela que nos possibilita romper com uma avaliação que tem por objetivo certificar.

De acordo com Afonso (2009, p. 38)

Quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interacção pedagógica.

Estudos de Hoffmann (2000) apontam uma avaliação mediadora como aquela que se opõe ao paradigma classificatório, que em sua essência pretender medir/verificar. Segundo a autora, espera-se que nesse processo haja uma evolução no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora ao professor, sendo possível uma troca de ideias entre e com os seus alunos. Nesta concepção, o professor deve buscar a interpretação das provas a partir do que o aluno sabe, estabelecendo assim uma interação. Parte do pressuposto que toda resposta dada pelo aluno é ponto de partida para novas interrogações e um grande desafio. Estas atitudes demonstram os ideais concebidos num processo de avaliação contínua e mediadora.

Compreendendo que avaliação nos impõe desafios quanto à quebra da tradição classificatória, que por muito tempo, se perpetua no cotidiano das escolas, Esteban (2003) nos apresenta a avaliação como prática de investigação, onde a ação coletiva é incentivada e o professor é levado a refletir sobre seu contexto e principalmente sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos.

A autora afirma que, nesse processo, avaliar é interrogar e interrogar-se, nos levando assim a considerar os resultados que ora podem ser instituídos como *estáticos, negativos ou definitivos* (Esteban, 2003), naquilo que a autora chama de “ainda não saber”. Vale ressaltar que tal ação não pode ser observada e conduzida do ponto de vista classificatório, tendo em vista que neste processo o aluno é tratado como aquele que sabe ou não o que o professor cobra em suas provas.

Nessa perspectiva, Esteban (2003, p. 25) nos realiza um convite desafiador a respeito desta concepção:

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

Mediante os conceitos abordados, é de grande importância para este trabalho aprofundarmos a distinção dos conceitos de avaliação da aprendizagem, avaliação do desempenho e as implicações existentes nessa relação, tendo em vista a diversidade de ideias sobre avaliação que se impõe no cotidiano escolar.

2.2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: AS IMPLICAÇÕES EXISTENTES NESSA RELAÇÃO.

2.2.1. A avaliação da aprendizagem.

A primeira preocupação existente ao refletir sobre os processos avaliativos que permeiam o cotidiano da escola é perceber qual lugar ocupa esta ação educativa de tanta importância que é a avaliação escolar no contexto das instituições escolares, nos dias atuais. Segundo Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos desenvolvidos atualmente, a partir de diversificados enfoques: da tecnologia, da sociologia, da filosofia e da política.

Ao longo dos anos, percebemos muitos equívocos sendo evidenciados por diversos autores a respeito do processo de avaliação da aprendizagem. Freitas (2009, p. 14) afirma que um destes equívocos é conceber o processo de avaliação como uma atividade formal que ocorre sempre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, precisamos compreender tais processos como mais abrangentes do que essa simples visão linear. Tal concepção de avaliação da aprendizagem entende que primeiro o aluno aprende tudo e depois é verificado pelo professor se, de fato, o mesmo se apropriou destes conceitos. Nesse estudo, pretendemos apontar que tal perspectiva de avaliação da aprendizagem é restrita e não contribui para o avanço do entendimento de que se avalia para dar prosseguimento aos processos de aprender. Que avalia-se para aprender (Fernandes, 2009)

De acordo com Luckesi (2011, p. 206), a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: contribuir com o processo de desenvolvimento pessoal dos educandos e dar respostas à sociedade relativas à qualidade do trabalho que vem sendo realizado. Nesse contexto o autor afirma que

Esses dois objetivos só fazem sentido se caminharem juntos. Se dermos atenção exclusivamente ao sujeito individual, podemos cair no espontaneísmo; caso centremos nossa atenção apenas no segundo, chegaremos ao limite do autoritarismo. O caminho é o do meio, onde o crescimento individual do educando articula-se com o coletivo, não no sentido de atrelamento à sociedade (estar a serviço da sociedade), mas sim no sentido de responsabilidade que a escola necessita ter com o educando individual e com o coletivo social (com as pessoas que compõem a sociedade, com suas preciosas vidas). A escola testemunha às pessoas à qualidade do desenvolvimento dos educandos e cada um de nós aceita esse testemunho acatando certificados e diplomas escolares. Sempre desejamos saber se o profissional que utilizamos é formado e como é formado. Esse testemunho é dado pela escola.

Com isso, precisamos compreender que o processo de avaliação da aprendizagem auxilia um crescimento mútuo, onde educador e educando constroem coletivamente a aprendizagem, sendo este ato considerado como amoroso (2000) na medida em que se concebe no cotidiano como acolhedor, integrativo e inclusivo.

Segundo Fernandes (2009, p. 64)

A avaliação que se faz no dia-a-dia das salas de aula talvez nunca seja demais dizê-lo, não é uma mera questão técnica, não é uma mera questão de construção e de utilização de instrumentos, nem um complicado exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria de uma qualquer taxonomia. Não, 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.

É nesse sentido que pretendemos que sejam conduzidos os processos avaliativos no interior das nossas escolas e salas de aula. Um processo feito para nossos alunos e por eles, que de fato acolha as diferenças, não as tratando como dificuldades. Precisamos transformar a avaliação classificatória numa prática de investigação capaz de contribuir com a ampliação dos conhecimentos que cada sujeito possui, a partir de seu tempo, caminho e recursos que julgar importante. (ESTEBAN, 2003)

De acordo com Esteban (2003, p. 25)

Professores arriscam novas possibilidades, delineiam novos percursos, esboçam novas análises de antigas questões e se sentem estimulados pelos desafios diários implícitos no ser professor: profissionais cientes dos riscos e erros entranhados na construção do novo, capazes de ler nos erros respostas que instigam a repensar o processo e sinalizam novos pontos de partidas.

Essa deve ser a intenção de cada professor ao avaliar seus alunos: proporcionar novas oportunidades através das possibilidades evidenciadas nesse processo. Faz-se necessário burlar a lógica classificatória através da condução de um momento propício a aprendizagens futuras e significativas.

Um processo de avaliação com vista a aprendizagem necessita de práticas inovadoras e que não tenham a intenção de reduzir o conhecimento a simples respostas que são de interesse do sistema escolar. Ao professor está posto o desafio de não contribuir com o reducionismo e exclusão dos saberes das classes mais prejudicadas com um processo perverso que contribui para a segregação e exclusão, e sim a reconstrução de um modelo mais justo e que transforme o sentido real da escola.

Desse modo, precisamos melhor compreender como se concebe esse modelo classificatório de avaliação do desempenho, que, em sua concepção, utiliza os exames como instrumento de grande valor e importância.

2.2.2. A avaliação do desempenho

Atualmente, a escola tem sido colocada como a única instituição responsável pelo desempenho dos estudantes. Os processos avaliativos adquiriram ao longo do tempo status técnico, decorrente de uma Pedagogia industrial pautada nos princípios do trabalho e o professor deixa de ocupar seu espaço no processo de avaliação ao perder sua imagem de docente e passa a ser visto como mais um a contribuir com a política de avaliação em busca de resultados. (Barriga, 2003). Segundo Luckesi (2011, p. 35) fica evidenciado que em nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”.

Esse modelo de avaliação em larga escala pode ser visto como um instrumento de acompanhamento global dos sistemas de ensino, cuja finalidade é reorientar as políticas públicas. (Freitas, 2009)

Luckesi (2011, p. 36) afirma que

Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Todas estas atitudes que o autor aponta, nos mostra como tem sido abordado o tema avaliação por parte destes sujeitos e, especificamente, pelos sistemas. A

discussão pautou-se na reprovação/aprovação e resultados obtidos nas provas aplicadas pelas escolas.

De acordo com Brooke e Cunha¹⁰

A preocupação com a qualidade da Educação Básica está no cerne dos programas subnacionais de avaliação. Apesar de usarem instrumentos descendentes do Saeb, que são fundamentalmente de monitoramento e não de diagnóstico, todos têm como objetivo explícito fornecer feedback aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Freitas (2009, p. 48) afirma que medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas. É nesse sentido que deve ser conduzida a avaliação dentro de instituições e redes de ensino, e não como geradora de rankings e competitividade dentro do cotidiano das escolas.

A respeito desta prática que visa avaliar o desempenho e não a aprendizagem, Barriga (2003, p. 57-8) adverte que é apenas um instrumento que não pode ser utilizado como resolução dos problemas gerados em outras instâncias sociais. Nesse sentido, ele ainda lança a hipótese do exame ser tido como um espaço de inversão de relações.

De fato, desde nossa aproximação através do exame se realizam outras três inversões: uma que converte os problemas sociais em pedagógicos (e permanentemente busca sua resolução só neste âmbito); outra que converte os problemas metodológicos em problemas só de exame, e uma última que reduz os problemas teóricos da educação no âmbito técnico da avaliação.

Percebemos, atualmente, que o cotidiano escolar se tornou o lugar reservado para a busca de culpados. A busca por encontrar culpados para os fracassos e insucessos é percebida quando na verdade o mais importante seria buscar formas

¹⁰ A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Estudo realizado por Nigel Brooke e Maria Amália de A. Cunha (GAME/FAE/UFMG) sob encomenda da Fundação Victor Civita. <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestao-educacional-estados.shtml?page=0> Acesso em 05/04/2012 às 18:00.

coletivas de solucionar os problemas que surgem. Entretanto, tais reações nos levam a questionar se os resultados apresentados por exames em larga escala, realmente mostram a realidade vivenciada na sala de aula e principalmente o que os alunos de fato aprenderam nos processos.

Segundo Sousa e Oliveira (2010, p.798)

(...) a utilização de resultados de processos avaliativos em larga escala depara-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação. Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão.

Essa relação existente entre avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho contribui para que essa disputa cada dia mais fique evidenciada dentro de diversas redes de ensino. A luta da eficiência dos processos educacionais com a da autonomia pedagógica tão almejada, cada vez mais tem provocado discussões necessárias e importantíssimas para o contexto da avaliação escolar. Com isso, vale destacar algumas implicações que surgem com essa relação tão dicotômica.

2.2.3. A relação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho.

Com o objetivo de compreender as duas concepções de avaliação trazidas anteriormente, é importante para esta pesquisa perceber a relação estabelecida entre essas duas perspectivas. Percebemos aqui que a primeira é utilizada para acompanhar todo o processo de aprendizagem, com suas dificuldades e crescimentos, através de um processo de investigação para todos os sujeitos e feito por eles, em que cada trajetória e individualidade devem ser respeitadas de forma que valores morais e éticos, de juízo de valor e a questões sociais, culturais e políticas sejam envolvidos; e a outra com a simples intenção de avaliar algo já concluído e acabado, além de gerar a competitividade no cotidiano da escola.

É possível estabelecer certas semelhanças entre as mesmas, por considerarmos que ambas se dedicam a um processo de investigação da qualidade. Entretanto, a distinção se estabelece pelo fato da avaliação da aprendizagem buscar um acompanhamento da dinâmica, tendo em vista os resultados esperados e a avaliação do desempenho, em sua essência, preconiza a qualificação através de certificação, ou seja, a busca por resultados satisfatórios.

Luckesi (2011, p. 177) afirma que

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel.

Nesse sentido, precisamos assumir o processo de avaliação de aprendizagem como um caminho que necessita de adequações, intervenções, mas apesar de tudo, o caminho que nos levará a resultados satisfatórios, diferentemente da avaliação do desempenho que colocam os exames como objetos fundamentais para o processo.

Sousa e Oliveira (2003, p. 888-9) citam efeitos que chamam de intrínsecos a práticas de exames, destacando-se a uniformização dos currículos e a intensificação das desigualdades. A competição gerada pela busca dos melhores lugares nos rankings é notória, tendo em vista os valores que estão sendo investidos nessa política.

Segundo Luckesi (2011), o ato de examinar reduz o processo a somente o que o aluno conseguiu assimilar e expressar até o momento presente, sendo seu desempenho resultado dos tempos de estudos anteriores às provas.

Nesse contexto, Luckesi (2011, p. 182) alerta que

Ao examinador interessa apenas o desempenho presente do educando, como decorrente do que já aconteceu. Não lhe importa saber se pode aprender ainda ou até aprender mais do que já aprendeu; importa-lhe somente o já aprendido. Com base nesse

dado, o estudante será classificado, de forma quase inapelável, pois que, no cotidiano escolar, dificilmente a classificação de um estudante será modificada após seu registro, usualmente sobre a forma de nota ou conceito.

O que se torna fundamental nesse processo, em que muitas são as formas apresentadas para conduzir o processo de avaliação, é pautar-se naquela que busca valorizar os diferentes saberes que se impõem no cotidiano escolar. A esse educador o foco deve ser o hoje, com perspectivas de uma construção mais significativa no futuro.

Cabe também compreender que esse processo não é uma competição; por isso, a avaliação deve ser priorizada como um instrumento que busque contribuir com o processo e não classificar e ranquear todos os sujeitos a partir de seus acertos e erros, o que infelizmente vemos como os objetivos destes exames, que a cada dia estão mais sendo disseminados nos cotidianos das nossas escolas.

Para melhor compreensão desta temática, a seguir, veremos um pouco sobre essa prática dos exames que tem sido realizada por muitos anos e como os mesmos estão sendo conduzidos na atualidade.

2.3. OS EXAMES EXTERNOS À ESCOLA: QUE INFLUÊNCIAS?

O professor prelecionava, marcava a seguir a lição e tomava-a no dia seguinte. Os livros eram feitos adrede, em lições. Os programas determinavam o período para se vencerem tais e tais lições. Exames que verificavam se os livros ficaram aprendidos, condicionavam as promoções (...). Ora essa escola (...) é inadequada para a situação em que nos achamos (TEIXEIRA, 1934 apud Pacheco, 2010).

Ao iniciar um aprofundamento em questões relacionadas à aplicação dos exames em larga escala (Prova Brasil, Provinha Brasil, Prova Rio e as Provas Bimestrais da SME/RJ), de caráter uniforme e estandardizado, tornou-se imprescindível uma busca por compreender sua historicidade dentro do contexto escolar, buscando, assim, compreender essa prática que se torna tão atual no cotidiano de diversas escolas do território nacional, aprofundando a partir das

referências que nos mostram onde e quando surgem esses modelos de avaliação e como esses paradigmas estão sendo incorporados à sociedade contemporânea.

2.3.1. Provas e exames: trajetória histórica.

Ao refletir sobre as questões históricas relativas à prática de aplicação de exames e provas que objetivam um controle social nas instâncias educacionais, tomamos conhecimento que tal estratégia de avaliação vem sendo adotada de forma constante a partir do século XVI. Porém, sua origem pode ter sido iniciada há cerca de 2.500 anos na China, com vistas à seleção militar e funcionalismo público (Fernandes, 2009, p. 113). Segundo Luckesi (2000, p. 22) elas já estavam inscritas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e perduram até hoje.

De acordo com Garcia (2003, p. 31)

No século XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame: uma vem de Comenius que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua *Didactica Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagens; a outra, defendida por La Salle em 1720 em *Guia das Escolas Cristãs*, que propõe o exame como supervisão permanente, posição que levou Foucault a denunciar o aspecto de vigilância contínua pois que os exames, cujos resultados são entregues ao diretor, passam a ser realizados em todos os dias da semana, provocando reprimendas públicas aos que se atrasam e estímulo aos que se destacam pelos bons resultados.

Diferentes momentos históricos, onde as práticas institucionalizadas dos exames se faziam presentes também são apontados por Luckesi (2000) ao citar duas pedagogias instituídas: a jesuítica e a comeniana. A primeira, por dar atenção ao ritual de aplicação, a constituição de bancas examinadora e a divulgação dos resultados de forma pública; já a segunda, por não abrir mão da prática de exames como forma a estimular seus estudantes ao aprendizado e impor medo como forma de manter os alunos atentos.

Estudos em Luckesi (2000) nos mostram que a prática de provas e exames tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII. A pedagogia jesuítica, comeniana e lassalista foram assim expressões das

experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com esses instrumentos.

As consequências destas diversas posições podem ser percebidas até os dias de hoje. Comenius nos chama a repensar a prática pedagógica, a melhor ensinar para que “todos possam aprender tudo”. Sua intenção não era que o exame servisse como instrumento de promoção ou qualificação do aprendiz, mas infelizmente não foi o que ocorreu até o século XIX. Em relação àqueles que não aprendessem, uma reflexão a partir dos métodos se fazia necessária, e o exame assim se tornava um auxílio nessa prática voltada aos alunos. La Salle tinha a relação aluno/exame como o resultado dessa prática pedagógica, necessitando de interação para que, de fato, ocorresse o processo de aprendizado, porém resumido ao professor ensinar e ao aluno aprender.

Barriga (2003, p. 55) nos alerta sobre a falsidade existente ao se afirmar que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa. Para isso, o autor aponta fatos relacionados a historicidade desta prática.

Primeiro porque o exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores. Segundo porque existem inúmeras evidências de que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligado à prática educativa. Terceiro porque a atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX. Herança que produziu uma infinidade de problemas. Dos quais, hoje padecemos.

2.3.2. Os exames na atualidade: perspectiva excludente?

No cenário atual, muitas são as discussões levantadas a respeito da avaliação escolar. Para tal discussão, é necessário delimitar um aspecto que nos dias de hoje tem levado muitos pesquisadores e também professores a debruçarem seus estudos em tal temática: as avaliações externas. Estas avaliações cada dia mais se tornam parte integrante das políticas educacionais, em diversas secretarias de educação em nosso país.

Segundo Apple (2005), políticas de cunho neoliberal impactam a educação, como também outras áreas e são exportadas sem nenhum conhecimento prévio das críticas feitas às mesmas e seus efeitos negativos. Para Peroni, Oliveira e

Fernandes (2009) a partir da teoria neoliberal é muito explícita a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social. Essas parcerias com empresas consideradas do terceiro setor visam à execução de políticas educacionais, atendimento a demanda, superação dos problemas educacionais e modernização da gestão escolar. Por esta razão é de grande relevância social pesquisar sobre suas conseqüências no cenário cotidiano escolar, tendo em vista que toda a política macro afeta diretamente o trabalho pedagógico do professor.

Nesta visão, Apple (2005) nos alerta que o neoliberalismo impulsiona o Estado a criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. Esse é o reflexo atualmente concebido pela escola: a busca incessante pela tão sonhada qualidade, refletida e apontada pela graduação nos índices tanto nacionais, quanto os municipais. A criação do Decreto n.º 33214 de 04/05/2010 e da resolução SME n.º 1081 de 01/07/2010, que tratam da política de metas estabelecidas e o pagamento de bônus para as escolas e professores que as alcançarem, exemplificam de forma clara o que o autor nos alerta quanto à criação da competição dentro dos espaços escolares.

A criação de provas bimestrais de múltipla escolha e a ampliação de uma avaliação anual realizada por empresas privadas são exemplos de como essa política neoliberal que vem sendo introduzida em nossas escolas preocupa-se em transformar a avaliação num mero resultado, estando todos fadados ao sucesso ou ao fracasso.

De acordo com Krug (2001) avaliar implica numa atividade ética, onde os juízos feitos afetam a vida das pessoas e, transpondo para a avaliação escolar, se faz necessário o acompanhamento do pensamento de cada indivíduo.

Será que exames de múltipla escolha traduzem o que cada indivíduo aprendeu? Será que conhecemos um aluno a partir de quantas questões ele conseguiu marcar corretamente? Podemos rotular o aluno através de um percentual de erros? Talvez pela lógica neoliberal sim, mas pela lógica de uma educação preocupada com uma educação integral do sujeito, essa não seja a maneira

pedagógica e humana. A avaliação não deve assumir esse caráter perverso e excludente, deve ser um processo contínuo com o aluno e não para o aluno.

Luckesi (2000, p. 18) aponta fatores importantes para a compreensão dessa lógica tão desastrosa que vem sendo incorporada na Educação Brasileira:

1. Atenção na promoção: os alunos ficam na simples expectativa de como será o processo de promoção ao final do período letivo, procurando se informar das normas e procedimentos que serão revertidos em notas, que ditam quem será promovido para a série/ano seguinte.
2. Atenção nas provas: esse instrumento é encarado pelo professores como forma de ameaçar alunos, que por muitas vezes assumem isso como incentivo a aprendizagem.
3. Os pais estão voltados para a promoção: o foco torna-se a aprovação de seus filhos, necessitando assim de boas notas. O momento de reunião de pais resume-se em entrega de boletins e conversa com os responsáveis daqueles que estão com dificuldade, aqueles que apresentam boas notas não sentem então necessidade de conversar sobre seu filho.
4. O estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames: se a partir de dados estatísticos o que se vê é algo dentro do esperado, não há o que fazer.

A compreensão de tais fatores são necessários ao nos depararmos com o foco de trabalho introduzido no cotidiano das escolas e que tem sido incorporado pela comunidade escolar: professores pautando suas práticas na realização de tais exames e assumindo para si o não êxito nos resultados alcançados que não atendem as metas traçadas pelos órgãos de controle; pais que direcionam suas preocupações com as notas nas provas e os alunos que, por sua vez, incorporam tal prática como essenciais para seu avanço escolar.

Para Esteban (2008, p. 12)

A consolidação de uma cultura de avaliação ancorada no exame, que se apropria das diferentes perspectivas produzidas no campo da avaliação, exige a continuidade do debate, enfocando outras perspectivas que ajudem a ressaltar a dimensão ético-política da avaliação, como processo que produz fala e silêncio, devendo cuidar especialmente do silêncio como *locus* ambivalente que se produz como opressão e resistência.

2.4. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO.

Compreender em profundidade a gênese e o conteúdo da ideologia neoliberal e as

consequências em termos de exclusão social são um desafio crucial para todos aqueles que estão convencidos do que necessitamos construir uma sociedade para os humanos e que, portanto, o mercado e o capital não podem ser o arbítrio fundamental da regulação social. Para não capitular à ideia da impossibilidade de uma alternativa socialista e para que a esperança não seja atrofiada a ponto de perder a capacidade de perceber a mais profunda e cruel crise do capitalismo real que naturaliza a exclusão e a violência, a compreensão crítica do estatuto teórico neoliberal, em todas as suas nuances e implicações, é imprescindível (FRIGOTTO, 1996).¹¹

Para fins da análise proposta pelo estudo, tomamos as concepções de Gentili (1996) e Apple (2005) acerca do neoliberalismo. O termo neoliberalismo foi usado em duas épocas diferentes com dois significados semelhantes, porém distintos: na primeira metade do século XX, significou a doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista; a partir da década de 1960, passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo (Gentili, 1996).

É a partir desse segundo sentido que o termo é mais utilizado atualmente, tendo em vista que liberais rejeitam o termo “neoliberal”, preferindo somente liberal. Com isso, pode-se dizer que o neoliberalismo é mais uma denominação elaborada por críticos dos pressupostos do liberalismo.

Quando se pensa na existência de um governo neoliberal, devemos nos conscientizar que o prefixo “neo” não está se referindo a uma nova corrente do Liberalismo e sim a utilização de determinados preceitos liberais legitimados em um contexto diverso do qual foi formulado.

De acordo com Gentili (1996):

¹¹ Retirado do prefácio do livro Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais de Roberto G. Bianchetti.

Explicar o êxito do neoliberalismo (é também, é claro, traçar estratégias para sua necessária derrota) é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto. Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência.

Assim, faz-se necessário aprofundar o arcabouço teórico que nos leva a refletir de forma significativa sobre a lógica neoliberal e como ela tem afetado os processos educacionais. Percebendo que o mesmo vem se apoderando vorazmente da sociedade, causando grandes mudanças de paradigmas e implicações diretas na educação em seu sentido globalizado e profundamente nas práticas que permeiam o cotidiano da escola.

2.4.1. Neoliberalismo: onde fica a Educação nessa discussão?

Ao compreendermos a essência do neoliberalismo, é de suma importância para o estudo considerarmos os aspectos que envolvem a lógica a partir das políticas educacionais dentro do modelo neoliberal. Segundo Bianchetti (1997, p. 93) são dois aspectos:

Em primeiro lugar, as tendências teóricas coincidentes com essa concepção social e que tem relação com a proposta de objetivos a

serem alcançados pelo sistema educativo, no que se refere à formação e capacitação das pessoas. (...)

O segundo aspecto refere-se às políticas “para a educação” desenvolvidas pelo governo como parte das políticas sociais, que se refletem nas características e funções postas para o sistema educativo.

Ficam notórias as ações que atualmente encontramos nas instituições educacionais e sua influência neoliberal. Políticas de governo que buscam incessantemente o atendimento às exigências do mercado e do capitalismo. Em relação ao primeiro aspecto apresentado pelo autor, podemos considerar as políticas em educação, em específico as refletidas nos conteúdos do currículo, que dependem diretamente das condições políticas e das relações de poder de grupos hegemônicos. Já no segundo aspecto apresentado, as ações se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social. (BIANCHETTI, 1997)

De acordo com Barriga (2003, p. 53)

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

A partir desse conceito apresentado por Barriga, podemos então perceber alguns aspectos importantes a serem observados no contexto das práticas que vem sendo incorporadas dentro de muitas redes de ensino. O exame tomou um lugar importante, sendo ele considerado responsável pelos avanços detectados. O treinamento para tais avaliações ganhou espaço nas salas de aula.

Todo esse movimento, fez com que todos comungassem de uma mesma ideia: a busca pela qualidade atrelada ao êxito nas avaliações em larga escala.

Desta forma, é importante compreender este conceito que vem sendo incutido nos discursos oficiais e por consequência nas escolas, gestores e professores.

2.4.2. A Qualidade da Educação Escolar e a Avaliação.

Ao nos referirmos ao termo qualidade no contexto deste estudo, é importante destacar a que concepção o mesmo se aplica. Atualmente, temos observado em diversas instâncias que a qualidade dos processos educacionais, ou melhor, a educação de qualidade é diretamente ligada aos bons resultados apresentados nas avaliações de sistemas educacionais: PISA, Prova Brasil e a Prova Rio. Segundo Fernandes e Nazareth (2011, p.1) essa perspectiva desconsidera que qualidade em educação é termo polissêmico, e que a educação escolar, por ser uma prática social e ter a formação cidadã como uma de suas funções, não pode ser avaliada apenas por exames.

É importante destacar que, no decorrer deste estudo, a temática da qualidade esteve sempre atrelada às questões discutidas e observadas, tendo em vista que a política vigente do campo pesquisado prioriza em sua essência esta qualidade da educação que desconsidera o processo de maneira mais abrangente e o reduz aos resultados satisfatórios alcançados nas avaliações em larga escala.

Segundo Enguita (1994, p. 98)

(...) o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes. Inicialmente foi identificado tão-somente como a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc (...) Mais tarde, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo.

Esse discurso tornou-se costumeiro dentro de muitos espaços escolares. Gestores passaram a buscar a máxima excelência em suas práticas, redução de custos e o mais importante: bons resultados em avaliações externas, tendo em vista que os que não atendem a essa exigência na busca pela tão sonhada qualidade da

educação, estão desvirtuando os objetivos e metas a serem alcançados, correndo assim certos riscos.

De acordo com Gentili (1998, p. 176)

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionada. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe “baixar o nível de todos”. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita este direito, não o mercado.

A partir desta discussão, precisamos compreender que a qualidade que é para poucos não pode ser assumida como tal, e sim como direito de todos os cidadãos. Caso contrário, estará assumindo caráter de mercadoria: acesso diferenciado e restrito a uma clientela específica e mais favorecida.

Ao tratarmos especificamente da avaliação com vistas a um processo de qualidade, percebemos que muitas contradições são evidenciadas no cotidiano da educação.

Segundo Fernandes e Nazareth (2011, p. 7)

Não fugindo dessa lógica, as atuais avaliações da educação básica, como o PISA no âmbito internacional, a Prova Brasil em nível nacional e a Prova Rio na esfera municipal, têm recebido destaque nas páginas dos jornais e discussões que permeiam as políticas públicas.

É importante destacar que muitas destas reportagens dão crédito às avaliações em larga escala, afirmando que tais práticas medem a qualidade das instituições de ensino através dos desempenhos obtidos em tais exames. Acreditam, ainda, que a constituição de metas a serem atingidas nestes exames têm por objetivo melhorar a qualidade da educação tão almejada.

Infelizmente, tais formas errôneas de conceber o processo de melhoria da educação e dos processos desenvolvidos no cotidiano das escolas, acabam por confundir diversos segmentos da sociedade civil: pais, alunos e até mesmo professores sem formação devida.

Muitas consequências podem ser percebidas a partir dessa visão, destacando-se a padronização do currículo com vistas a atender as demandas das avaliações estandardizadas, o treinamento incessante para o alcance das metas e posteriormente recebimento de prêmios e a competitividade instaurada dentro das escolas.

Contudo, é importante para dar prosseguimento a este estudo, perceber suas concepções e embasamentos legais através de um aprofundamento nas práticas atuais desenvolvidas na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

3. O CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL DA SME/RJ.

O sentido humano da prática educacional tem sido substituído pelo sentido utilitário em que avaliações apequenadas dos conhecimentos dos alunos é que mandam. São elas que determinam ações e constroem "a" realidade educacional do Município do Rio. Esqueceram que em cada aluno existe uma criança, um jovem, um adulto, que vive, tem conhecimentos, desejos e esperanças de transformar a realidade, de mudar. A hora é grave. "Choram Marias e Clarices... (GOULART, 2010)¹²

Com o objetivo de propor novas experiências relacionadas ao trabalho pedagógico nas escolas municipais da cidade, no ano de 1999 adota-se uma nova proposta de organização curricular para as séries iniciais do ensino fundamental: o Ciclo de Formação.

A discussão sobre a não reprovação na educação básica não é um fenômeno novo. Esta ocorre desde a primeira metade do século XX, em especial durante os anos 50, conforme Fernandes (2000) aponta em revisão bibliográfica de publicações e revistas da época, além de dados de autores como Moreira Leite e Almeida Júnior. Esta discussão pode ser enxergada através dos debates que ocorreram nesta época sobre os rumos da educação, abordando não somente a questão da maneira de se expandir o acesso e a qualidade do ensino, mas também contemplando um olhar acerca dos problemas trazidos pela reprovação, como a evasão escolar, discussão fundamental num país que exibiu, através de dados da época, 57,4% de retenção escolar, considerada a maior taxa de retenção da América Latina. A partir do final dos anos 60, seriam realizadas as primeiras experiências concretas, no Brasil, da organização de ciclos na educação básica.

A proposta de organização da escolaridade em ciclos populariza-se nos anos 90, num cenário de incerteza e ao mesmo tempo de definição de novos rumos. Uma preocupação central paira em torno desse novo paradigma educacional: a

¹² GOULART, C. M. A. No Rio de Janeiro, a velha cartilha da educação. **Caros Amigos Online**, São Paulo, p. 1 - 2, 07 maio 2010.

possibilidade do avanço dos alunos, sem que a reprovação os deixe fadados ao fracasso escolar.

Há diferenças entre a proposta do ensino seriado e do ensino organizado em ciclos, em suas concepções e em seus desdobramentos. Segundo Freitas (2003), a adoção do sistema de ciclos não deve ser assumida como solução pedagógica para o problema de desempenho escolar dos alunos, tendo em vista que sua lógica difere do regime seriado, onde a exclusão se completa com a submissão, destinando o processo avaliativo ao controle do comportamento e numa dimensão de avaliação instrucional; ao contrário da seriação, a concepção de ciclos é plenamente aceitável por sua organização em torno das fases de desenvolvimento da criança, que adiciona outro modo de conceber a dinâmica de sua formação.

No município do Rio de Janeiro, concebe-se então a Multieducação, nos anos 90, com a visão de um currículo que considere as singularidades, diferenças, ritmos próprios e conhecimentos prévios dos estudantes. Tal proposta curricular inicia-se nesse período e desenvolve-se ao longo dos anos 2000.

Essa concepção muito intrigou os professores, por quebrar a tradição na qual, em determinado ano letivo, o aluno teria que aprender o que lhe fora ensinado e oportunizar a todos os seus envolvidos um amadurecimento recíproco. Os discentes estariam definidos pela faixa etária, traçando os objetivos de cada etapa a partir das características dos variados recortes cronológicos, projetando as atividades curriculares para atender às necessidades específicas e às realidades, ao contexto de cada aluno, compreendendo o indivíduo como sujeito da educação, e munindo os professores de autonomia na definição das suas atividades. Com isso, exercitava-se outro olhar sobre as finalidades dos processos de avaliação.

À época uma preocupação tomou conta dos professores: será essa nova proposta, verdadeiramente uma estratégia para elevar a qualidade do ensino na cidade ou simplesmente estratégia para confundi-la com os baixos índices de evasão e reprovação? Vale lembrar que o panorama de educação neste período era de grande distorção série/idade e elevados índices de repetência. De acordo com

pesquisas realizadas pela ONG Rio como Vamos¹³, a partir de dados da própria SME/RJ, o índice de evasão escolar e defasagem em relação à idade e à série no período 2006/2008 ainda era preocupante, em torno de 19,23%, representando um total de 40.177 alunos (SRZD, 09/12/2010). Ressaltamos que tal realidade vai contra os ideais trazidos pelo Núcleo Curricular Básico – MULTIEDUCAÇÃO, onde o respeito à diversidade é indicado como um desafio para os professores que precisam lidar com os variados “aspectos da vida de crianças e adolescentes e as maneiras que cada um deles tem de construir valores e significados que derivam de sua condição étnica, de gênero e das condições sócio-econômicas-culturais em que estão inseridos.” (SME/RJ, 1996, p.67)

Os ciclos e suas concepções se articulavam com diversos aspectos indissolúveis. Almejava a escola democratizada, onde o acesso e permanência seriam a chave para o sucesso, justificando-se a partir de uma explicitação da relação dos objetivos e atividades consolidados no currículo. Segundo documentos da SME/RJ, o esperado não era democratizar a escola de qualquer maneira. Desejava-se uma escola com devida importância para seus alunos, tomando-os como sujeitos e considerando sempre os conhecimentos advindos da história de cada um.

A organização seriada e toda influência de uma educação tradicional voltada para a fragmentação dos conhecimentos tornaram-se um obstáculo a ser vencido pelos professores e alunos da rede municipal do Rio de Janeiro.

3.1. O FIM DOS CICLOS DE FORMAÇÃO.

O modelo de educação consolidado nos anos de 1993 a 1996 e de 2001 a 2008, na gestão do prefeito César Maia, termina depois de 12 anos e tem início a nova gestão municipal com uma promessa intrigante: o fim da aprovação

¹³ É uma iniciativa apartidária, que pretende monitorar a gestão municipal na cidade do Rio de Janeiro, objetivando uma prestação de contas por parte daqueles que o povo elegeu para serem seus representantes.

automática¹⁴. Essa promessa foi um dos carros-chefes de campanha durante o ano de 2008, mas o que se questiona é o que está por trás dessa promessa.

Fernandes (2005, p. 58) aponta que:

A temática dos ciclos ganha força e se baseia atualmente na argumentação de que, se a repetência nas escolas das redes públicas de ensino já era motivo de preocupação desde o início do século XX, ainda permanece um grande problema a ser equacionado neste início do século XXI. Embora a discussão dos ciclos diga respeito à forma pela qual se pode organizar a escolaridade, tal discussão no Brasil apresenta-se fortemente relacionada às questões de repetência e evasão.

Nesse sentido, percebemos que há uma redução da avaliação e seus processos à questão da certificação apenas, ou seja, às questões de aprovação ou reprovação. Tais discussões têm sido utilizadas sem nenhuma fundamentação teórica ou contextualização histórica. Elas vêm tomando espaço nas grandes mídias, distorcendo fatos e eventualmente confundindo o pensamento da população, alheia às questões referentes à política de educação vigente (NAZARETH, 2010).

Segundo Calzavara (2011, p. 61)

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

No que diz respeito às diretrizes curriculares antes implementadas na rede municipal, a partir da Multieducação, podemos dizer que as mesmas não vêm sofrendo alterações. Entretanto, as mudanças no que tange especificamente às práticas de avaliação vêm ocorrendo através de portarias e resoluções, ocasionando embates, discussões entre os teóricos e principalmente entre os professores. Este

¹⁴ Por aprovação automática compreendemos uma das denominações dadas à não-retenção dos alunos entre ciclos ou intra-ciclos, também chamada de promoção continuada ou promoção automática, em diferentes documentos da atual gestão na secretaria municipal do Rio de Janeiro. Entretanto, promoção ou aprovação automática são termos da década de 50. (FERNANDES, 2000)

cenário polarizou opiniões e, sobretudo, fragmentou ainda mais os diversos agentes responsáveis pela política educacional carioca, favorecendo a tomada de decisões e a definição de uma nova prática, uma gestão que vem governando a partir de resoluções.

Nesse sentido, Freire (1996) sempre defendeu uma educação que buscasse a transformação da sociedade, articulando-a com o contexto social e político, porém muito criticou a ordem capitalista vigente advinda dessa sociedade neoliberal. A questão, contudo, torna-se ainda mais evidente quando encaramos a atual realidade da educação brasileira: a demanda por eficiência, a qualquer custo, parcerias e investimentos que não estão atentas às necessidades básicas da educação, mas procuram medidas paliativas, e, frequentemente, estão alinhadas com o setor privado e o terceiro setor.

A educação carioca viveu, a partir de 2009, um momento de constantes mudanças. As escolas transformaram-se no lugar das incertezas; tentativas na busca incontrolável por atingir resultados se tornaram o foco principal da gestão municipal; o aluno passou a ser visto como número e não sujeito de direitos e o professor vulnerável, quando o assunto é o não alcance dos resultados esperados: pensa-se que ele não fez o certo, que está ultrapassado, que não busca a devida formação, ou seja, é um dos culpados pelo fracasso das políticas implementadas.

Entre os instrumentos de avaliação da qualidade da educação que estão à disposição das secretarias, destacam-se as avaliações desenvolvidas pelo INEP: Saeb, Prova Brasil e Provinha Brasil, exames realizados em toda a rede nacional. O trabalho com matrizes de referência e a disponibilização, no ano do exame, de cadernos específicos para o trabalho dos conteúdos com os alunos busca avaliar a educação, em números, restringindo suas ações a um plano de metas traçado pelo Ministério da Educação. Estas avaliações utilizam os dados de forma estatística, pois é a isso que se propõem, mas muitas vezes são tomadas como o único instrumento para traçar um retrato da educação brasileira influenciando assim o planejamento de novas ações e distribuição de verbas.

Quando tomada dessa forma, a avaliação em larga escala aproxima-se do modelo de educação orientado pelos princípios da gestão gerencial, com vistas à

maior eficiência e eficácia do sistema. (PERONI; et al, 2009), um modelo em que somente o resultado importa e os recursos humanos são meramente insignificantes em relação ao todo; os envolvidos são sujeitos de deveres e sem voz, somente cumprem com o estabelecido pelas ideias das políticas traçadas em órgão central. Percebemos uma aproximação entre tais análises e a forma como vem se configurando a atual política da SME/RJ.

3.2. A REVISÃO DOS QUARENTA E CINCO DIAS

O ano letivo de 2009 foi iniciado com uma grande proposta de revisão em toda a rede municipal, que duraria 45 dias. Este processo tinha por objetivo detectar as necessidades específicas de cada aluno atendido nas escolas municipais: seus avanços, suas dificuldades e mostrar dessa forma o caminho ao professor, possibilitando um planejamento centrado na realidade de sala de aula. De acordo com a Circular da E/SUBE/CED n.º 9, de 12/03/2009, tal processo proporcionaria um momento de diagnóstico que possibilitaria o planejamento das escolas.

Após o término desta revisão, o resultado foi divulgado nos principais veículos de informação, dando conta que, naquele momento, a Rede Municipal do Rio Janeiro tinha em torno de 28.000 alunos com sérias dificuldades em leitura e escrita, além do percentual bem significativo de alunos com defasem idade/série.

Segundo Costa (2011, p. 84), estes alunos foram realocados para novas turmas, recebendo a nomenclatura de “Se Liga” e, posteriormente, “Realfabetização”. Vale ressaltar que esta prática foi trazida para a rede através do Instituto Ayrton Senna, que em sua prática gerencia sistematicamente indicadores de sucesso e tem por objetivo a alfabetização destes alunos em um ano letivo.

É após este momento de revisão que são criadas as Provas Bimestrais: avaliações de Língua Portuguesa e Matemática para as turmas de 2º ao 9º ano, produzidas pelo órgão central da SME e enviadas a todas as escolas da rede para que sejam aplicadas bimestralmente, de acordo com calendário único, divulgado pela SME. Destacamos ainda que, a partir do ano de 2010, a disciplina de Ciências foi incorporada a esta prática.

A polêmica trazida com esta prática introduzida pela SME já era motivo de debates da comunidade acadêmica há alguns anos. Muito se questiona a utilidade de tais modelos, porém percebe-se que eles repercutem efetivamente no cotidiano da escola: professores e alunos. Barriga (2003, p. 54-5) afirma que

Todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual o saber de um sujeito. É habitual que tantos estudiosos da educação como qualquer pessoa comum pensem que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa. Isto é, natural pensar que depois de uma aula os estudantes devem ser examinados para valorar se adquiriram o conhecimento apresentado.

Esta afirmação de Barriga nos faz refletir sobre os resultados apresentados inicialmente. Como o professor pode detectar as necessidades dos alunos apenas com a realização de uma prova de múltipla escolha? Tal prática não pode ser considerada dotada da máxima eficiência, tendo em vista que pesquisadores a colocam como apenas um instrumento para a qualidade da educação, eficiência e eficácia dos sistemas educativos.

Outro ponto relevante para a presente discussão é que as Provas Bimestrais, sendo aplicadas pelos professores regentes teria inicialmente como essência a avaliação da aprendizagem; porém, sua prática tem sido utilizada para ranqueamento das escolas, ocasionando assim a divisão daquelas que possuem excelência e as sem qualidade.

Segundo Fernandes (2009, p. 111)

No domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos os esforços tem-se centrado muito mais nas avaliações externas do que nas avaliações internas, na expectativa de obter informação confiável acerca do que os alunos sabem e de contribuir para melhorar a qualidade do ensino das escolas.

Nessa perspectiva, Fernandes (2009) ainda aponta que tal temática é bastante polêmica, tendo em vista que muitos pesquisadores e educadores duvidam que tal prática possa de fato contribuir para uma avaliação da aprendizagem que

contribua com a melhoria de todo o processo, adequada às reais necessidades dos sujeitos envolvidos diretamente no processo e não somente preocupada com números e posições em rankings.

3.3. A AVALIAÇÃO EM PAUTA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS?

Nestes três anos de gestão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, muitas foram as idas e vindas no que diz respeito às propostas oficiais de avaliação dentro das escolas. Esse processo foi marcado por diversas publicações com o objetivo de regulamentar a proposta oficial de avaliação dentro da rede municipal. Os dois primeiros anos podem ser destacados pela grande quantidade de decretos e resoluções que detalhavam a proposta de avaliação a ser executada. Estas mudanças mexeram significativamente com o cotidiano das escolas e professores, que tiveram que se adequar às novas propostas incorporadas.

No período que esta pesquisa visa abordar, vale destacar que o ano de 2009 foi marcante no que diz respeito às diversas transformações trazidas para o cotidiano das escolas e dos professores que, anteriormente, contavam com autonomia para conduzir o processo de avaliação dos seus alunos. O movimento de transformação é iniciado pelo Decreto nº30.340, de 01/01/2009, que revogou o Decreto nº 28.878, de 17/12/2007 que tratava da “aprovação automática” no âmbito da rede, dando então a atual gestão da SME o prazo de 15 dias para ser submetido ao Prefeito novo sistema de aprovação a ser adotado a partir do ano letivo corrente.

Acreditando que uma proposta para uma Rede Municipal dotada de muitas peculiaridades e considerada a maior da América Latina necessita de ampla discussão e participação de todos os segmentos envolvidos, muito se questionou a respeito desse movimento que, aparentemente, se mostrava mais político-partidário-ideológico do que propriamente educacional. A preocupação única era mostrar por meio de estatísticas que o modelo anteriormente adotado era inadequado para a melhoria do ensino público municipal, que se fazia necessário estabelecer parâmetros objetivos para aferir o rendimento escolar dos alunos e deslegitimar os benefícios que tal proposta teria na prática.

O que pode ser explicado por Fernandes (2009), que em seus estudos aponta que a proposta de uma escola ciclada necessita do rompimento com a lógica seriada, enraizada dentro da cultura da escolar. Nesse contexto, Fernandes (2009, p. 22) afirma que

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

Em seguida, é publicado o Decreto nº 30.426, de 26/01/2009, estabelecendo as diretrizes para avaliação escolar na rede. Em seu teor, o mesmo coloca a avaliação na Rede Municipal como contínua, tendo então o registro como instrumento fundamental para acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Posteriormente trata a avaliação como processo, sendo consolidada através de provas, testes, pesquisa, trabalhos em grupos e individuais, não deixando de lado a autoavaliação, realizando-a de forma dialógica. Esta sendo expressada através dos conceitos MB (Muito Bom), B (Bom), R (Regular) e I (Insuficiente), que deveriam constituir a síntese do que foi apontado no registro de classe.

O decreto estabelece o registro de classe como documento da avaliação escolar, onde devem ser anotadas as ações pedagógicas e o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; e a ficha de avaliação, que deveria ser preenchida ao final do 1º Ciclo de Formação e ao final de cada ano escolar (4º ao 9º), tendo explicitado os objetivos trabalhados, assinalando se o aluno atingiu integral ou parcialmente, sua conceituação e frequência.

Regulamentados os dispositivos do decreto anterior, é publicada a Portaria E/DGED nº 40, de 04/02/2009, que determinou o conceito global como aquele que definiria, ao final do ano letivo, a aprovação ou retenção dos alunos a partir do Período Final do 1º Ciclo de Formação. Sendo assim, todos os alunos com conceito global I ficariam retidos, além de serem sinalizados em relatórios os motivos que

levaram a esta avaliação e a indicação de atividades de recuperação. Esta indicação era válida também para os alunos avaliados com conceito R.

A Resolução SME nº 1010, de 04/03/2009, foi publicada com a necessidade de explicitar os critérios e indicadores para a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos, criando desta forma uma tabela de conversão de notas em conceitos. Tal ação foi criada com a indicação de facilitar o acompanhamento do desempenho por parte dos pais, responsáveis e alunos. De acordo com a resolução

Art. 1º Para fins de avaliação dos alunos será utilizada a seguinte tabela de conversão de notas em conceitos:

I – de 80 a 100 – MB (Muito Bom);

II – de 70 a 79 – B (Bom);

III – de 50 a 69 – R (Regular)

IV – de 0 a 49 – I (Insuficiente). (D.O de 05/03/2009)

São criadas então as provas bimestrais, que de acordo com a resolução

Art. 2º O nível central da Secretaria Municipal de Educação, enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento de seu processo de aprendizagem.

Nesta mesma resolução, é determinado que tais avaliações tivessem peso maior que a avaliação do professor. Em seu texto resolve que

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

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

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

Barriga (2003) nos auxilia nesta reflexão, ao considerar o exame como um instrumento que não pode, por si mesmo, resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. É preciso perceber que esta prática não irá solucionar os problemas relacionados à qualidade da educação, quando na verdade muitos problemas afetam diretamente todo o processo.

Luckesi (2011) aborda que, nos exames escolares, os alunos só precisam manifestar o que já aprenderam, não importando o que ainda possam ou necessitem aprender e sim o que os instrumentos de coleta demonstraram sobre o seu desempenho naquele momento.

Levando em consideração a legislação publicada pela SME no mês de janeiro de 2009, onde o registro era considerado parte do processo de avaliação, subentendeu-se que o mesmo seria instrumento fundamental do professor para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Entretanto, este fato foi desconsiderado com a mesma legislação, no momento em que são dadas às Provas Bimestrais um peso maior no processo de avaliação.

Em meio ao cotidiano movimentado, alguns professores parafraseiam Lulu Santos que, em uma de suas letras diz: “Nada do que foi será/ De novo do jeito que já foi um dia/ Tudo passa/ Tudo sempre passará (...) Tudo que se vê não é/ Igual ao que a gente/ Viu a um segundo/ Tudo muda o tempo todo/ No Mundo.” Essa foi a sensação que muitos professores começaram a ter no decorrer deste ano. Muitas mudanças em pouco tempo, informações conflituosas que descaracterizaram o que de fato vinha ocorrendo, ao longo de muitos anos.

Em meio a todo esse turbilhão de mudanças, após treze dias da resolução anterior, é publicada a Resolução SME nº 1014, de 17/03/2009 que, considerando discussões realizadas pelo Conselho Municipal de Educação e Comissões de Representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar – diretor, professor, funcionário e responsável por alunos, acabam com a questão dos pesos diferentes entre as avaliações bimestrais e as avaliações realizadas pelo corpo docente de cada unidade escolar.

Ainda como parte do processo de avaliação da Rede Municipal, a atual gestão resolver permanecer com a Prova Rio, avaliação criada em 2007, definida como

Avaliação Externa do Rendimento Escolar cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal. Sua importância reside em recolher indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. Consta de uma prova de

Língua Portuguesa e Matemática, tendo sido aplicada, em 2009, ao 3º e ao 7º ano do Ensino Fundamental. Seus números são apresentados numa escala que vai de 0 a 500. (Site da SME: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1142549> Acesso em 26/05/2011 às 18:07h

A partir destes resultados, foi criado o IDERio, índice baseado no IDEB, que possibilitaria o pagamento do Prêmio Anual de Desempenho Escolar, lançado no mês de maio de 2009 e que seria pago a todas as unidades que cumprissem as metas estabelecidas no Acordo Anual de Desempenho. Importante destacar que todos os professores e funcionários da unidade escolar premiada teriam direito a esta remuneração, independente de cargo ou função ocupada.

Encerrando o ano de 2009, a Resolução SME nº 1048, de 02/12/2009, vem tratar da Recuperação de Aprendizagem, instituindo-se para tal período de recuperação, atividades de férias e uma prova de 2ª época¹⁵. Esta medida entra em vigor como mais uma alternativa para que os alunos que demonstraram dificuldades ao longo do ano letivo tenham mais uma oportunidade. A resolução ainda indica que todo aluno que porventura fosse aprovado nesta prova de 2ª época receberia aulas de reforço no ano letivo seguinte.

A respeito deste ato que pode ser mais considerado como de examinar e não avaliar, Luckesi (2011, p. 182) nos alerta

Para o ato de examinar, vale somente o que o estudante conseguiu assimilar e expressar até o momento presente, como desempenho resultante de sua dedicação aos estudos no tempo anterior àquele em que se submete às provas. Será premiado (aprovado) ou castigado (reprovado) em função do que conseguiu aprender até o momento da prova.

Ele ainda completa:

Diferentemente, o ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro. Ao educador que avalia interessa investigar o

¹⁵ De acordo com Calzavara (2011, p. 65) cabe ressaltar que as provas de 2ª época, que se constituem uma grande novidade para alunos, pais e professores mais jovens, significam a retomada de uma prática pedagógica conhecida para aqueles que tiveram sua formação escolar nas décadas de 1960 e 1970, quando esse modelo de avaliação fazia parte do cotidiano e do calendário escolar.

desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa como a busca do seu melhor aprendizado e conseqüente desempenho.(...)

Todo esse movimento nos leva a seguinte reflexão: como uma prova elaborada por profissionais que desconhecem a realidade de cada Unidade Escolar, solicitando dos alunos conteúdos que foram apresentados nas provas bimestrais ao longo do ano podem de fato recuperar a aprendizagem dos alunos? Será que em quinze dias os alunos, que ao longo do ano letivo, apresentaram as chamadas “dificuldades de aprendizagem” (que prefiro chamar de diferenças no modo de aprender) de fato conseguiriam se recuperar? Ou seria tal ação uma forma de mascarar os elevados índices de reprovação?

Vale ressaltar que, ao se tratar da aprendizagem, muitos podem ser os fatores que contribuem para a dificuldade e não somente uma causa única. Tais dificuldades podem estar diretamente ligadas aos próprios educandos, também aos professores, às condições de ensino, ao currículo e outros diversos fatores que rompem as barreiras da sala de aula e que de fato não serão detectados e resolvidos a partir de uma avaliação estandardizada.

Segundo Afonso (2010, p. 155)

Os professores e educadores, talvez hoje mais do que nunca, desenvolvem a sua atividade profissional em meio a pressões e demandas fortemente contraditórias, tendo que prestar contas, simultaneamente, a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), aos pares e supervisores, aos estudantes em muitos casos, bem como aos pais, comunidade educativa e sociedade em geral.

E, nessa perspectiva, percebemos o trabalho docente sendo pressionado a partir desse movimento de implementação de novas práticas de avaliação, que contradizem o que antes era considerado como o adequado para a realidade das escolas cariocas.

Iniciando o ano letivo de 2010, a SME publica a Resolução nº 1060, de 01/02, extinguindo, assim, o 1º Ciclo de Formação e estabelecendo em toda a rede os anos de escolaridade do 1º ao 9º ano. Permanece, ainda neste cenário, a avaliação por

meio de notas de 0 (zero) a 10 (dez) em cada disciplina do currículo e o sistema de conversão em conceito global. As avaliações bimestrais que, anteriormente contavam com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, é estendida para a disciplina de Ciências e a Prova Rio.

A Resolução SME nº 1078, de 27/05/2010, é publicada confirmando então o que fora estabelecido na resolução anterior e ressaltando ainda a importância a prova bimestral. Ainda nesse documento, ficou determinado que as notas das avaliações bimestrais seriam lançadas no Boletim Escolar e que o conceito global, que consideraria as avaliações do professor juntamente com as provas bimestrais e o aspecto formativo do desenvolvimento do aluno. No mesmo dia é publicada a Resolução SME 1079, criando os projetos de correção de fluxo.

Em relação às práticas de exames destinadas às turmas do 1º ano de escolaridade, que anteriormente não eram realizados, percebemos que no ano de 2010 a implantação dessa prática se deu de maneira bem marcante. Como se não bastasse a quantidade exacerbada de provas existentes no cenário municipal, no mês de julho de 2010, a SME envia às escolas um teste nos moldes da Provinha Brasil, utilizando-o como um simulado para a prova que seria aplicada no fim do ano letivo Alfabetiza Rio, que tem por objetivo identificar quantos alunos foram alfabetizados no final do 1º ano. É importante destacar que esta prova é elaborada e aplicada por agentes externos a SME, seguindo assim o modelo da Prova Rio. Outra prova criada é a Avaliação Diagnóstica, que seria realizada em três etapas: no início do ano letivo, no meio e no fim, sendo que aplicados por outros professores da Unidade Escolar que não o regente da turma.

Iniciado o ano de 2011, percebemos que o mesmo não sofreu muitas mudanças na legislação em relação ao ano anterior. As ações da SME em sua maioria permaneceram com pequenos ajustes. A publicação da Resolução SME nº1123, de 24/01/2011, vem reiterar pontos primordiais da política estabelecida através dos outros documentos oficiais.

A atribuição de notas que vinha sendo praticada em todos os anos de escolaridade tem uma alteração, sendo excluído o 1º ano de escolaridade, ao qual a partir de então seria atribuído um conceito global. Sendo possível observar reflexos

desta mudança nas observações de campo e que serão trazidas no próximo capítulo.

Diante do exposto, é fundamental para este trabalho observar como esse movimento tem chegado às unidades escolares e as possíveis influências no cotidiano da escola e dos professores, tendo em vista que os profissionais envolvidos possuem seus ideais e formas de conceber a avaliação e muitas podem ser as práticas avaliativas que permeiam este espaço apesar desta política.

4. AS PRÁTICAS AVALIATIVAS:

DA OBSERVAÇÃO ÀS VOZES DE QUEM AVALIA NO COTIDIANO.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996).

4.1. A UNIDADE ESCOLAR: SITUANDO O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO.

4.1.1. O perfil da unidade escolar.

A Escola 7 de abril¹⁶ foi fundada no ano de 1965, passando por uma reforma geral e modernização em dezembro de 2003, incluindo nessa reforma a construção de quadra poliesportiva coberta, reforma e ampliação de diversos setores como salas de aula e o pátio coberto, bem como tratamento paisagístico. A escola possui seu prédio dividido em dois blocos: o primeiro pavimento do bloco B foi reconstruído, compondo a cozinha, despensa, área de serviço, banheiros de funcionários e refeitório que foram reformados e ampliados. O segundo pavimento abriga algumas salas de aula. O prédio recebeu ainda nova pintura interna e externa, novos revestimentos e teve todo o piso recuperado. O telhado foi substituído por uma nova cobertura em telhas metálicas. Foram instalados sistemas de combate a incêndio e para-raios.

Diante do exposto e do que foi observado quanto à estrutura física da Unidade Escolar, fica evidente que a mesma possui um espaço bem dimensionado e estruturado, de modo a atender satisfatoriamente as necessidades dos sujeitos que ali interagem: professores, funcionários e alunos.

A escola localiza-se na Zona Oeste, num bairro bem localizado, com transportes dando acesso a diversos lugares da cidade. O quadro de professores encontra-se completo. Atualmente, a unidade possui vinte e quatro professores regentes lotados, sendo dezoito Professores II, quatro Professores I de Educação Física, um Professor I de Inglês e um Professor I de Ciências, que é regente da turma de Realização 2B. Seu atendimento é direcionado a vinte e quatro turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e três turmas de projetos criados pela SME/RJ, sendo eles: Aceleração1, Realização 1 e

¹⁶ Nome dado à escola para preservar a identidade da mesma e de seus participantes.

Realfabetização 2B, o último sendo destinado a alunos do 6º ano¹⁷. Quanto à organização destas turmas, é importante ressaltar que sua formação é realizada de forma aleatória pelo SCA (Sistema de Controle Acadêmico) utilizado pela SME/RJ, sem nenhum critério específico, exceto a turma de 3º ano observada que, de acordo com a professora regente, foi reunida pela direção da escola por não serem alfabetizados.

Na sua entrada, encontramos a secretaria com arquivos, mobiliário e a presença de funcionários de apoio que prestam atendimento inicial aos responsáveis. Em sua extensão, uma sala de professores com banheiro próprio, equipada com geladeira, bebedouro, cafeteira, computadores e impressoras; Sala da Direção, onde estão instaladas a Diretora Geral, Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica¹⁸, com computadores, impressoras e copiadoras. Mais a frente, tem-se um grande pátio, onde existe um parquinho equipado com diversos brinquedos para a Educação Infantil e o refeitório dos alunos. No andar térreo, a escola possui três salas destinadas à Educação Infantil e a Sala de Leitura que se encontra em uma fase de reestruturação, tendo em vista que a profissional responsável foi designada recentemente. Cabe ainda salientar que a Sala de Leitura, no turno da tarde, é usada como sala de aula, o que atrapalha a realização de atividades com alunos deste turno. Os andares superiores possuem dez salas de aula, banheiros masculino e feminino, sala de informática, que é composta por computadores que não são utilizados por serem equipamentos antigos e que não suportam conexão com internet banda larga, ocasionando o não acesso dos alunos a este espaço da instituição. Tal problema vem sendo discutido pelos profissionais da escola nos Centros de Estudos e Conselhos de Classe, por ser considerado importante para o desenvolvimento de atividades, tanto para alunos quanto professores.

A escola atende um total de setecentos alunos assim distribuídos:

¹⁷ A escola apesar de atender a clientela de Educação Infantil ao 5º ano recebeu a turma de projeto por possuir o espaço necessário para atender as necessidades da Coordenadoria.

¹⁸ Ressalto que a presença da Coordenadora Pedagógica não é constante na escola, tendo em vista que possui uma matrícula de Professor I em estágio probatório em outra Unidade Escolar da própria rede.

GRUPAMENTO	QUANTITATIVO
Educação Infantil	145
1º ano	83
2º ano	110
3º ano	89
4º ano	131
5º ano	90
Aceleração	17
Realfabetização1	20
Realfabetização2b	17

4.1.2. A coleta de dados.

O processo de coleta de dados teve seu início no primeiro semestre de 2011, sendo previamente autorizada a entrada na instituição pela Direção Escolar, após uma conversa sobre os objetivos da pesquisa e como seriam realizadas as etapas do processo de investigação. Foi necessário, nesse momento, esclarecer o foco do estudo para os professores que participariam e também para outros integrantes da equipe que perceberam minha presença na escola. Quanto à aceitação da mesma no cotidiano da escola, em nenhum momento me foi apresentada qualquer recusa à participação e nem a diálogos sobre o contexto que esta pesquisa pretendia observar.

Inicialmente, utilizando o caderno de campo, registrei as situações cotidianas da prática docente para uma futura apreciação no que tange aos objetivos da pesquisa. Ao término das observações em cada ano de escolaridade, ao longo de um bimestre, após a aplicação das Provas Bimestrais e realização do COC, encerrei o período de pesquisa na turma com a realização da entrevista com a professora regente, podendo assim utilizar as observações como pontos importantes desta etapa metodológica.

Antes de iniciar meu contato em sala de aula, em conversa com a Diretora Geral, quis saber quais as turmas que eu poderia observar no período de pesquisa,

ressaltando que minhas idas à escola se concentrariam no turno da manhã. Dessa forma, a diretora apontou a turma de 1º da professora Edith¹⁹, a turma do 2º ano da professora Vera²⁰ e a turma de 3º ano da professora Ana Valéria²¹. Nesse sentido, para melhor conhecimento das três professoras participantes da pesquisa, é válido informar o tempo de docência na rede municipal e as respectivas formações:

PROFESSORA	TEMPO DE SERVIÇO	FORMAÇÃO
Edith	33 anos	Curso Normal
Vera	10 anos	Licenciatura em Letras Em Curso
Ana Valéria	25 anos	Licenciatura em Letras Concluída

Durante o trabalho de campo, pude manter uma relação mais próxima com todos. No processo de investigação na turma de 1º ano, tive a oportunidade de me relacionar de forma mais próxima com diversos professores da escola e também funcionários através da professora Edith, que em todos os momentos se fez presente através das diversas conversas sobre a unidade escolar, a política vigente, a sua prática e experiência docente, entre outros assuntos. Esse contato contribuiu para estabelecer uma relação com grande parte dos profissionais que ali desempenhavam diariamente suas tarefas, pois foi esta professora Edith que, no decorrer da pesquisa em sua turma, me apresentava aos demais colegas, de forma brincalhona, como um “espião da SME”, fazendo com que todos mantivessem diálogos comigo em diversas oportunidades, até mesmo com a intenção de descobrir qual era a minha participação ali naquele momento. Isto fez com que mesmo aqueles que não participaram diretamente da pesquisa, pudessem então se apropriar da temática que estava ali proposto a investigar.

Encerrada a primeira parte, em conversa com a diretora fui indicado para a turma de 2º ano da professora Vera, com quem já havia tido contato anteriormente, em outros momentos. Minha chegada à turma foi calma e tranquila, podendo manter uma relação onde a mesma se sentiu bem à vontade para relatar seu

¹⁹ Nome fictício dado à professora regente da turma do 1º ano de escolaridade pesquisada.

²⁰ Nome fictício dado à professora regente da turma de 2º ano de escolaridade pesquisada.

²¹ Nome fictício dado à professora regente da turma de 3º ano de escolaridade pesquisada.

posicionamento sobre as práticas de avaliação atualmente introduzidas no interior das escolas pela SME. Manteve-se durante todo o período disposta a contribuir com as questões da pesquisa, dando assim oportunidade para que eu pudesse buscar, a partir de conversas informais, pontos de destaque de grande relevância para a pesquisa.

A última parte da pesquisa aconteceu na turma do 3º ano da professora Ana Valéria, por indicação da diretora geral, que me questionou se de fato queria ver as coisas mais tranquilas ou a realidade de fato. Esse questionamento me fez então optar pela turma que, segundo a diretora, iria perceber uma realidade mais dura. Durante todo o momento da pesquisa, pude perceber o posicionamento da professora em relação à aprendizagem de seus alunos. O fato de esta turma ser formada por alunos com dificuldades de leitura e escrita, muitos deles já reprovados no ano anterior, demonstrou-me que toda sua preocupação girava em torno de contribuir para a mudança de realidade destes alunos. Em todas as conversas, a professora demonstrou que, para que de fato conseguisse este objetivo, a utilização dos recursos da SME/RJ, como os cadernos pedagógicos e também as próprias provas bimestrais não atendiam às necessidades reais de seus alunos, mas que, apesar disso, deveria utilizá-los adequando-os a realidade.

Encerrando o período de coleta de dados, pude perceber que todos os momentos vivenciados no cotidiano da escola contribuíram significativamente para o resultado desta pesquisa e assim o avanço do conhecimento.

4.2. A PRÁTICA DOCENTE

Tomamos Paulo Freire como referência para iniciar este capítulo, a partir de suas reflexões acerca da importância do exercício docente e a necessidade de um compromisso com esta causa, que aos seus olhos deve possuir uma boniteza que se esvai de nós, quando de fato não cuidamos do saber que devemos ensinar.

Segundo Freire (1996, p. 24)

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política,

ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e seriedade.

Freire (1996) nos alerta sobre a falta de possibilidade de nós seres humanos conduzirmos nossas vidas longe da ética, classificando tal ato como uma transgressão. Sendo assim, percebemos que no exercício docente a ética se torna imprescindível, tendo em vista o caráter formador que a experiência educativa apresenta.

No contexto escolar, talvez fosse considerado um professor sério e ético aquele que comparece pontualmente a sua instituição ou por todos os dias proporcionar inúmeras atividades aos seus alunos. Contudo, a ética e seriedade que aqui me refiro devem ser assumidas para além das características apontadas. Deve-se levar em conta sua subjetividade e significado para a prática exercida pelo professor: os motivos que o levam a estar ali praticando a atividade docente cotidianamente. Esse aspecto tem o poder de contribuir positivamente, mas também de interferir desastrosamente nas práticas.

Ao refletir a partir do objetivo desta pesquisa, o que é escrito talvez não tenha muito nexos, porém ao considerarmos o professor como aquele que conduz, ou melhor, dizendo, participa do processo de avaliação, é necessário trazer para o cerne desta discussão um pouco do que é observado em relação ao seu compromisso com o exercício do magistério.

Em relação à profissão docente, Nóvoa (1992) relata que desde meados dos anos 80, esta enfrenta situações de dificuldade do ponto de vista da sociedade e do seu reconhecimento, e isso ocorre por conta de dois aspectos: um ligado à profissionalização e, o outro, à proletarização - característica de uma ocupação. Para explicar este último aspecto, Pimenta (1997) alerta que a situação dos docentes está neste processo de desvalorização devido à situação caótica do ensino escolar, bem como devido a uma dinâmica profissional no quais os seus referenciais são constantemente modificados pela realidade social.

Nesse sentido, torna-se necessário buscar compreender quais fatores podem interferir na prática docente e, assim, comprometer o objetivo principal da escola,

que é acolher e ensinar, sem incentivar a competição e a exclusão, por quaisquer que sejam os motivos.

Em qualquer profissão, a falta de incentivo e motivação, pode acarretar sérios problemas. E ao caracterizar a prática docente como aquela que lida diretamente com sujeitos e que, por isso, possuem a necessidade de aprimorar-se em diversos aspectos, percebemos que essa falta de motivação, vontade e, em muitas vezes, somente ainda ocupar este lugar de tamanha importância por questões pessoais, pode causar sérios danos a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Ao iniciar minha observação na turma de 1º ano, ouvi o relato da professora Edith que só não tinha se aposentado ainda por causa das duas filhas que estavam fazendo faculdade, e como ela tinha uma matrícula apenas, necessitava fazer dupla regência para melhorar a renda familiar.

Entendendo que na profissão docente o ofício de ensinar é um ato que exige alegria, esperança, bom senso, respeito, entre outros atributos (FREIRE,1996), torna-se notória a necessidade de que tal atividade seja levada com toda responsabilidade e compromisso por parte daqueles que mediam o processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, destaco ainda o posicionamento da professora Vera, regente do 2º ano, que no decorrer do processo de investigação declarou:

Eu não levo mais trabalho para casa! Não quero mais que a minha profissão me escravize.

Ao ouvir esta afirmação, passei a refletir a fundo sobre o papel do professor que em seu cotidiano se depara com diversas questões que, por muitas vezes fogem ao seu conhecimento. Esta máxima de que professor sabe tudo, de fato, não se adequa a nossa realidade. O que se espera de cada professor é a vontade e a curiosidade para buscar sempre respostas para o que naquele momento não foi possível. E nesse sentido não há como não citar Freire (1996, p. 29) sobre o ato de ensinar vinculado à pesquisa.

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

continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A professora Ana Valéria, da turma de 3º ano, em um de seus relatos sobre seu trabalho afirma:

Eu tenho tanta vontade de voltar a estudar, mas não tenho mais aquele pique: filhos, a casa, o dia inteiro na escola. Só mesmo depois que eu me aposentar.

Ouvir desta professora sobre seu interesse em prosseguir com seus estudos acadêmicos, me fez perceber o desejo de se aprimorar e contribuir para que de fato seus alunos vençam suas dificuldades de leitura e escrita. Talvez em um simples contato com esta professora não conseguiria ter esse olhar, porém considerando o contexto desta turma de 3º ano, observei durante todo de trabalho de campo nessa turma que era preocupação constante da professora para que, de fato, os alunos conseguissem vencer suas dificuldades. Ficou notório o desejo dela em alcançar o sucesso em seu trabalho e com seus alunos. Entretanto, infelizmente os obstáculos relacionados à sua vida social e cotidiana prevaleceram mais que sua vontade.

Segundo Nóvoa (2002), "a formação continuada dos professores precisa acontecer no eixo investigação/reflexão". Nesse sentido, seria uma forma errônea conceber essa formação como a mera acumulação de cursos, palestras, licenciaturas ou até mesmo cursos de pós-graduação. O que se espera é que a formação docente seja entendida como um processo de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional, em constante interação. Nessa perspectiva, Nóvoa (2002, p. 23) diz que

O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

A partir deste contexto, fica evidente que a escola ocupa lugar de suma importância para a formação docente, não sendo somente instituições promotoras

de cursos acadêmicos ou extracurriculares capazes de conduzir oportunidades de reflexões sobre a prática docente.

É preciso entender a profissão de professor como um ato amoroso consigo mesmo e com o outro (LUCKESI, 2000), tendo em vista a responsabilização com o processo de ensinar/aprender. O exercício docente passa por problemas políticos e econômicos que se arrastam há muitos anos, como o baixo investimento no magistério e sem a devida valorização o docente estará fadado ao desânimo, não realizando suas tarefas de forma satisfatória. Por outro lado, é fundamental o compromisso com a tarefa de educar, independente das situações que o afetam direta ou indiretamente.

De acordo com Luckesi (2000, p. 171)

O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias, dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la.

É nesse sentido que o trabalho do professor deve se pautar, dando assim espaço a um processo de avaliação condizente com a realidade vivenciada pelos diferentes sujeitos que permeiam o cotidiano da sala de aula. Para isso, é necessário que os instrumentos de avaliação tenham significado para os alunos e busquem contribuir significativamente com o processo desenvolvido dentro de cada espaço.

4.3. OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.

Com o objetivo de repensar a avaliação escolar a partir da forma que ela vem se materializando dentro do espaço da sala de aula, é importante refletir sobre a função social dessa escola que conduz com eficiência esse processo excludente e rotineiro, que vem se perpetuando ao longo dos tempos e que está entranhado na cultura escolar (Fernandes, 2010)

Segundo Fernandes (2010, p. 102), estas mudanças nos causam uma reflexão acerca dessa função, seus valores e crenças. E também

Refletir se as práticas avaliativas estão coerentes com a função primeira da instituição escolar que é a de incluir, formar, perpetuar valores e conhecimentos, modificar, transformar, construir, criar, ousar.

No que tange às práticas avaliativas, é de suma importância trazer para o contexto desta discussão a relação dos instrumentos de avaliação e a prática pedagógica, sendo necessário destacar que tanto destinada ao sistema de ensino ou aos sujeitos peculiares que o permeiam, este ato nos traz uma série de implicações no que se refere às decisões a serem tomadas.

Tendo suas finalidades como aspectos fundamentais no processo, a avaliação apontará aspectos pertinentes para a formulação dos instrumentos utilizados cotidianamente no ato de avaliar.

Considerando os estudos de Luckesi (2000), percebemos a importância de um processo de elaboração dos instrumentos com bastante atenção e cuidado. Para tal, torna-se imprescindível tomar ciência que a construção desse objeto acarreta a manifestação da intimidade desses sujeitos avaliados, que poderá também ser utilizada como suporte de diagnóstico e reorientação da aprendizagem dos mesmos.

Ao remeter as observações do campo a esse aporte teórico, percebe-se a necessidade de refletir sobre o que foi observado nas turmas do 1º, 2º e 3º ano.

Primeiramente cabe ressaltar, no que se refere aos instrumentos de avaliação para as turmas de 1º ano na rede municipal que, de acordo com a política instituída, este período não recebe provas bimestrais enviadas pela SME, apenas as chamadas Avaliações Diagnósticas²², no decorrer do ano letivo e, em diferentes momentos e, por fim, o Alfabetiza Rio²³. Diferentemente, o 2º e 3º ano contam com as Provas Bimestrais de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e o 3º ano com a Prova Rio.

²² Conforme descrito no Capítulo 3, seção 3.3.

²³ Conforme descrito no Capítulo 3, seção 3.3.

As chamadas Provas Bimestrais são avaliações produzidas no órgão central da SME/RJ, criadas em 2009 e que são enviadas, a cada bimestre, a todas as escolas municipais para aplicação em calendário único divulgado pela própria Secretaria de Educação. São elaboradas para turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e aplicadas pelo próprio regente da turma. Inicialmente foram feitas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo estendidas no ano de 2010 para a disciplina de Ciências.

A Prova Rio, diferente das Provas Bimestrais, é predominantemente externa, tendo em vista que sua elaboração e aplicação ficam sob responsabilidade de empresas privadas contratadas pela SME/RJ. Seu objetivo é apontar a qualidade do Ensino na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com a própria secretaria

Sua importância reside em recolher indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. Consta de uma prova de Língua Portuguesa e Matemática, tendo sido aplicada, em 2009, ao 3º e ao 7º ano do Ensino Fundamental. Seus números são apresentados numa escala que vai de 0 a 500. (Site da SME: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1142549> Acesso em 26/05/2011 às 18:07h)

Essa qualidade fica condicionada ao índice criado através destes resultados, que é o IDERio que, por fim, seu alcance com êxito, possibilita que todos os profissionais das escolas com resultados satisfatórios recebam o Prêmio Anual de Desempenho Escolar²⁴. Ressalto que, como anteriormente tratado no capítulo 2, seção 2.4.2., o termo qualidade aqui entendido, está diretamente relacionado aos bons resultados obtidos em avaliações em larga escala (FERNANDES e NAZARETH, 2011).

4.3.1. O uso dos instrumentos no cotidiano.

²⁴ Conforme descrito no capítulo 3, seção 3.3.

Segundo relatos da professora Edith, ao final do ano de 2010, foi aplicada a primeira versão do Alfabetiza Rio por sujeitos externos à escola. Em suas orientações, os professores deveriam que mudar os alunos de sala, o que causou estranhamento entre os alunos, por saírem de seu ambiente alfabetizador. A professora considerou tal prática contrária ao trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano, e caracteriza este momento não como uma avaliação e sim um “massacre”.

No fim do ano letivo de 2010, enviaram uma avaliação para o 1º ano. Quem aplicou foram pessoas de fora da escola. Tiraram as crianças da sala deles e colocaram em outra. Não concordo, pois eles saíram do ambiente alfabetizador, causando assim estranhamento neles. Isso não foi uma avaliação e sim um massacre. Mas mesmo assim a turma não foi mal, pois estava preparada.

Já a primeira Avaliação Diagnóstica para o 1º ano, realizada no início de 2011, foi aplicada pela equipe de Direção, Professor de Sala de Leitura e Professora de Inglês. É preciso ressaltar que a professora da turma não tomou conhecimento dessa avaliação e nem dos resultados no decorrer da pesquisa na turma.

Em relação a esta avaliação, a professora Edith deixa claro seu posicionamento ao ser questionada sobre essa política:

Eu não gosto dessas avaliações prontas da SME, porque eu não tenho acesso a ela. As minhas crianças foram avaliadas pelas companheiras, eu não sei o que eles cobraram. Eu sei o que meu aluno é em sala de aula, as dificuldades que eles trouxeram da Educação Infantil. Mas eu gostaria de saber, estar perto, trazer segurança.

É notória que todas as mudanças ocorridas nos últimos tempos, na sociedade, trouxeram transformações econômicas, políticas e sociais. E essas transformações, ao passo que foram surgindo, afetaram a escola e os professores e, assim, o seu trabalho. Segundo Torres (1996), a redução do papel do professor é intencional, tendo em vista que são vistos como meros executores de uma política, onde matérias, projetos, técnicas e propostas são as tarefas mais importantes.

Percebemos neste contexto, que o professor vive uma situação de proletarização de seu trabalho, enfrentando assim crises na profissão, ao mesmo

tempo em que são tidos como técnicos executores, destinados a executar reformas. É o neoliberalismo intensificando e influenciando negativamente o trabalho docente.

Para Dias-da-Silva (1998, p. 39) o professor deve ser reconhecido como sujeito do próprio trabalho

[...] sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se é sujeito de um fazer, é também sujeito de um pensar.

A professora Vera acredita que a Prova da Rede (Prova Bimestral) não atende a realidade da turma. Segundo ela, esse modelo de avaliação gera medo nos alunos e, em consequência, ela sempre tenta tornar o momento menos tenso. E, ao ser indagada a respeito dessa prática, afirma:

Eu vejo como autoritária em determinados pontos. No sentido de que eu gostaria de ter mais liberdade para aplicar e perceber de fato o que eu trabalhei. Tanto que eu realizo a minha avaliação paralela pra sentir de fato o meu trabalho. Mas a pressão da prova é demais. Eu até gosto do movimento, mas você aplicar a prova e logo ter que estar com tudo pronto rapidamente. E o olhar que eles têm sobre a turma está voltado para essa avaliação e não sobre o conceito global que eu fecho em cima do meu trabalho e não somente pelo resultado dessa prova. Eles não conseguem através desse tipo de avaliação conhecer de fato o que o meu aluno aprendeu. Eu creio que essa avaliação ajude no trabalho do professor, mas dessa forma que é conduzida não contribui.

É importante perceber que a avaliação da aprendizagem é definida como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo, sendo primordial distinguir avaliação de julgamento. (Luckesi, 2011)

Nesse sentido, percebemos a conduta da professora, ao tentar amenizar a reação negativa dos seus alunos em relação às provas bimestrais, como a forma de conceber o processo de avaliação na concepção tratada por Luckesi. Avaliar não

deve ser assumido como processo causador de medos e traumas para os sujeitos que nele interagem, e sim oportunidades de mudança. Será através da inclusão que cada sujeito estará integrado no curso de uma aprendizagem significativa e satisfatória.

Da mesma forma, a professora Ana Valéria demonstra seu descontentamento e posicionamento sobre os exames num momento em que ela pega uma destas provas e, ao olhar para mim diz:

Isso aqui ninguém merece! Que coisa horrível! Mas manda quem pode e obedece quem tem juízo.

Em outro momento, deixa claro seu posicionamento a respeito desses exames:

Eu particularmente não gosto da forma como a cobrança dos conteúdos é feita. A forma de avaliação com questões de múltipla escolha não avalia. Eu vejo casos de alunos que ainda leem e marcam corretamente, virando uma loteria, pois ele não consegue entender o que está escrito. Ele vai no unidunitê. Vira uma loteria. Eu não vejo uma avaliação de múltipla escolha apenas como a correta para avaliar o aluno.

Nesse sentido, trago Freitas (2009) para esta reflexão ao perceber que a avaliação não deve ser vista como uma atividade formal ao fim de determinado processo de aprendizagem, mas um processo muito mais amplo. Freitas (2009, p. 16) afirma que

Esta distorção está ligada à compreensão das próprias categorias do processo pedagógico. Se não situarmos a avaliação no interior das demais categorias deste processo, ela tenderá sempre a ser considerada de forma isolada, como atividade de final de processo. É preciso aumentar nossa compreensão sobre esta questão e não apenas advogar uma avaliação processual ou contínua.

A professora Edith não considera a aplicação de uma prova para o 1º ano como necessária para sua prática de avaliação, entretanto após diálogo presenciado entre a mesma e a coordenadora pedagógica, ela foi orientada a “separar algumas folhinhas para os pais verem”. A professora alega não ter mais nenhuma folhinha,

pois frequentemente entrega as atividades para que os alunos levem para casa, porém se rende à orientação da coordenadora ao dizer que fará o que a mesma está orientando.

Nesta atitude, fica nítida a concepção da professora por um processo de avaliação mais condizente com o trabalho que vem desenvolvendo no cotidiano de sua prática, que é reafirmado através de sua fala:

Eu gosto do registro. Em qualquer atividade que eu dou, e vejo que aquele aluno conseguiu, pra mim é gostoso de ver o crescimento do aluno e ver que ele aprendeu. Eu não vejo a avaliação como um castigo, eu vejo como um resultado positivo, até para eu ver onde está a falha, o que ele está precisando.

Para Freitas (2009, p. 25)

A avaliação, a despeito do conteúdo e do método, impõe um “modelo de raciocínio”, uma “forma de pensar”, uma forma de o professor se relacionar com o aluno, embutida em suas práticas específicas.

É nessa perspectiva que a relação da prática pedagógica narrada pela professora Edith, a respeito do uso dos registros, é entendida como ação que busca uma avaliação que, de fato, haja no sentido de criar e consolidar práticas pedagógicas democráticas (ESTEBAN, 2003).

Na turma de 2º ano, a professora Vera, por sua vez, acredita que existe a necessidade de habituar os alunos a esse tipo de avaliação. Para isso, utiliza-se dos Cadernos Pedagógicos enviados pela SME e que segundo ela desta vez está atendendo mais a realidade da turma. Para complementar, ela realiza todas as sextas-feiras, testes.

As atividades que foram desenvolvidas nessa turma, ao longo do período de observação de campo, na maioria das vezes, apresentaram uma prática pautada na cópia. Um exemplo seria que, apesar de construir de forma coletiva um quadro de palavras trazidas pelos alunos com a dificuldade chamada pela professora de “inversão do S (as, es, is, os, us), a mesma orienta aos alunos que efetuem a cópia da mesma, pois, dessa forma, eles teriam como ler em casa e assim lembrariam sempre das palavras

Reduzir o processo de avaliação ao simples treino de itens relevantes para esse modelo de testagem é tornar o que deveria ser de grande contribuição para o processo ensino-aprendizagem numa mera prática excludente. Na fala da professora fica evidente que no cotidiano, o treino ocupa espaço relevante:

A dinâmica dos professores mudou pela forma do treino. Treinar a turma para fazer prova. Esse é um conceito que a gente vê nos cursos de capacitação. Quando eu vi a entrevista da direção da escola melhor colocada no Rio de Janeiro, qual foi a estratégia que eles mais usavam para aumentar o rendimento da escola? Fazer simulados. Treinar para fazer prova e estar no ranking como primeira colocada. Será que numa outra avaliação esses alunos se sairiam tão bem?

Para Fernandes (2009), as tarefas selecionadas para utilizar com os alunos podem ser consideradas o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, tendo em vista que elas podem desenvolver processos de avaliação mais contextualizados e mais relacionados com a aprendizagem propriamente dita.

Desse modo, percebe-se que a utilização dessa prática da professora não está de nenhuma forma contribuindo significativamente com o processo de aprendizagem que se espera, e sim com uma prática tradicionalmente incutida com o objetivo de memorizar e não aprender.

Com a turma do 3º ano, a professora Ana Valéria acredita que tais instrumentos externos são fora da realidade dela e de seus alunos e acabam atrapalhando, diferente de outras turmas da escola. Quando ela realiza atividades com os Cadernos Pedagógicos e até mesmo a aplicação das Provas Bimestrais, ela necessita ler cada questão e auxiliar os alunos, tendo em vista que não são ainda alfabetizados. Segundo ela:

É só para inglês ver.

E, a partir de suas observações, acredita que tais modelos de exames impactam no cotidiano, tendo em vista que

...o olhar do professor está ficando diferente. A preocupação com que a criança tenha um bom desempenho. Você começa a trabalhar em cima das

questões observadas nas provas bimestrais. A preocupação do professor fica centrada nessas questões, o que interfere no planejamento.

Ao perceber a questão do baixo desempenho e em consequência a exclusão dos estudantes a partir das dificuldades de aprendizagem, características culturais ou até mesmo o sistema econômico precário que são apresentadas, Esteban (2010) acredita que o desafio imposto é dotado de grande complexidade, tendo em vista que é colocada em discussão a articulação entre os processos e resultados escolares e a negação de conhecimentos e culturas.

Segundo Esteban (2010, p. 50)

Esses processos tecem as práticas escolares, se entrelaçam aos pequenos atos cotidianos e se manifestam em nossas atuações ordinárias, aparentemente desconectadas das questões mais amplas. Traduzem-se no cotidiano escolar, por exemplo, quando identificamos as diferentes aprendizagens realizadas pelos estudantes com não aprendizagem, por não corresponderem aos padrões escolares: a diferença justifica a desigualdade.

Ainda nessa perspectiva, a autora situa o processo de avaliação como parte integrante da dinâmica, onde são produzidos procedimentos, parâmetros, indicadores e significados que assim o constituem.

A avaliação educacional se forja nesse projeto e embora adquira diferentes sentidos se caracteriza predominantemente como um processo classificatório, tendo como uma de suas principais funções naturalizar a diferença colonial, que silenciosamente percorre o cotidiano escolar, para justificar a seleção e exclusão de sujeitos, conhecimentos e culturas.

Chegando a semana de avaliação instituída pela SME/RJ em seu calendário oficial, a professora Edith, por não ter em sua turma Prova Bimestral e seguindo às orientações dadas, aplica algumas atividades feitas por ela e que, ao dialogar com seus alunos, chama de prova.

Ao analisar todo o processo de observação e esse dia em específico, percebem-se algumas diferenças importantes entre a prática cotidiana da professora Edith e o momento da prova. Diferente do dia-a-dia, ela entrega várias folhas de atividade, de diferentes livros, outras feitas em mimeógrafo e avisa aos alunos que não podem falar a resposta. Muitos alunos questionam como fazer determinadas questões, porém ela responde que não vai dizer e que eles têm que pensar.

Em sua fala fica nítida a mudança no trabalho em virtude dos exames bimestrais, tendo em vista que o 1º ano de escolaridade não possui este tipo específico:

A minha turma faz também. É um modo de fazê-los cair na regra. Eles se habituariam, tem uma noção do que é a avaliação. Pelo que eu vejo das minhas companheiras não é uma coisa torturante.

Fernandes e Freitas (2007, p. 29) falam sobre esta prática observada

Um exemplo de prática avaliativa inadequada pode ser visto quando uma tarefa é retirada de um livro didático para servir de questão de teste ou prova. Muitas vezes, uma boa atividade de um livro didático não se enquadra no propósito de avaliar a aprendizagem realizada por um estudante, simplesmente porque ela não foi pensada com esse fim.

Um instrumento mal elaborado pode causar distorções na avaliação que o professor realiza e suas implicações podem ter consequências graves, uma vez que todo ato avaliativo envolve um julgamento(...)

O primeiro ponto a refletir é como aconteceu o processo de construção e elaboração deste instrumento e para esta reflexão trago alguns pontos importantes mostrados por Luckesi (2000, p. 178) que devem ser atentados

1. articular o instrumento com os conteúdos planejados e aprendidos pelos educandos, no decorrer do período escolar que se toma para avaliar. Não se pode querer que o educando manifeste uma aprendizagem que não foi proposta nem realizada;
2. cobrir uma amostra significativa de todos os conteúdos ensinados e aprendidos de fato. Caso os conteúdos sejam essenciais, todos devem ser avaliados; conteúdos que não são essenciais não devem nem mesmo ir para o planejamento, quanto mais para o ensino e, menos ainda, para a avaliação;

3. compatibilizar os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido. Um instrumento de avaliação de aprendizagem não tem que ser nem mais fácil nem mais difícil do que aquilo que foi ensinado ou aprendido. O instrumento de avaliação deve ser compatível, em termos de dificuldade, com o ensinado;

4. usar uma linguagem clara e compreensível, para salientar o que se deseja pedir. Sem confundir a compreensão do educando no instrumento de avaliação. Para responder ao que pedimos, o educando necessita saber com clareza o que estamos solicitando. Ninguém responde uma pergunta, caso não a compreenda.

5. por último, construir instrumentos que auxiliem a aprendizagem dos educandos, seja pela demonstração da essencialidade dos conteúdos, seja pelos exercícios inteligentes, ou pelos aprofundamentos cognitivos propostos.

Tendo em vista a forma como foi conduzido o processo de avaliação da professora Edith para a turma de 1º ano, podemos inferir que, talvez, os instrumentos aplicados para a turma não tenham passado por um processo rigoroso de construção e tampouco de análise, no que diz respeito a níveis de dificuldade, linguagem, seleção de conteúdos, etc. O que nos faz pensar que esses instrumentos e o procedimento da professora serviram apenas para atender ao modelo de avaliação que a secretaria de educação vem implantando nas escolas.

Considerando as reflexões acima, evidenciamos que, em uma simples semana, as práticas avaliativas desenvolvidas na turma do 1º ano sofreram variadas transformações: em toda a atividade, a professora estimulava que os alunos respondessem diversas questões, buscassem tirar suas dúvidas entre si e com ela mesma, os alunos com mais facilidade em determinados conceitos trabalhados podiam ajudar os colegas, entre outras situações. Tais reflexões se tornaram constantes durante esse processo de observação, por considerar que mesmo a partir de um método de alfabetização tradicional, a professora em determinados momentos incentivava seus alunos a construir coletivamente conceitos que, de fato, seriam importantes para esse processo de aquisição da leitura e escrita.

Esta prática de aplicação de uma prova mostrou de fato o quão rápida é sua influência para os sujeitos que a vivenciam. O exemplo real disso foi ouvir um aluno no decorrer deste dia dizer:

Isso é uma prova, não pode falar.

A reação deste aluno não seria diferente, tendo em vista a forma como a professora Edith assume esse momento frente a seus alunos:

Eu começo sempre pela postura de sentar, eu quero a coluna reta. Para que eles sintam que aquele momento é especial. Eles precisam me mostrar o que eles aprenderam, mas sem torturá-los. E sem dizer a palavra: isso é uma prova, uma avaliação. Não preciso dizer isso, eu só quero que escreva com uma letra bonitinha! Olha só, esse papel a tia vai ver de outra maneira. Para que eu perceba a evolução e capricho. Porque do jeito que eles entraram eu já percebi uma mudança muito grande. Isso é uma avaliação também. Então a minha postura é sempre: a tia vai ler só duas vezes, por essa ser a cobrança que me fazem. Eu quero que vocês ouçam, então quando a tia estiver falando todo mundo tem que prestar atenção. Isso já é acostamá-los a ouvir uma avaliação futura.

A respeito desse discurso da professora Edith, percebemos ainda algumas contradições no que tange a sua prática cotidiana e as formas de conceber o processo de avaliação. Para Luckesi (2011, p. 215)

A compreensão teórica da avaliação da aprendizagem escolar, no Brasil, tem-se ampliado bastante; os discursos pedagógicos, sejam eles de autores especializados ou de educadores em seu cotidiano escolar, são cada vez mais alvissareiros nesse sentido, o que é qualitativamente positivo. Entretanto, no cotidiano da sala de aula e dos sistemas escolares de ensino, observamos ainda resistências a uma mudança efetiva nessa prática. Resistências na maior parte das vezes inconscientes, pois nossos educadores acatam os novos conceitos, porém não os traduzem em práticas diárias na sala de aula.

Também para Fernandes (2010, p. 97):

Há uma incoerência entre o discurso, o desejo e as práticas ainda incorporadas nos agentes educacionais. O *habitus* incorporado pelos profissionais traz em si ainda, um modelo tradicional de uma pedagogia fundamentada no acerto e erro, na aprovação ou na reprovação, portanto num conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu ainda e não o que já foi aprendido pelos alunos.

Esse processo um tanto inconsciente abordado por Luckesi e Fernandes pode ser observado no cotidiano das práticas observadas, tendo em vista que no dia-a-dia a professora utilizava diferentes formas de intervenção que caracterizaram no decorrer do trabalho de campo sua preocupação com a aprendizagem dos seus alunos. Entretanto, o momento da temida prova representou a contradição do que vinha sendo praticado cotidianamente em suas ações.

Ao concebermos o processo de avaliação e as mudanças nas práticas que se constroem no espaço da sala de aula, percebemos que é necessária a compreensão e coerência entre ensinar, aprender, avaliar. Nessa perspectiva, Fernandes (2010, p. 98) adverte que

Uma mudança na avaliação dos processos de aprendizagem exige uma concepção de aluno como um ser crítico, criativo e participativo, com autonomia e capacidade de tomar decisões. Exige também uma concepção de ensino que privilegia a participação, o diálogo, a autonomia, a reflexão por parte dos professores quanto dos alunos.

Essa concepção de aluno e de ensino nos remete a uma avaliação que faz parte do processo de aprendizagem e não algo dissociado, propiciadora de aprendizagens significativas e parte integrante do currículo escolar. (FERNANDES, 2010)

Em relação à turma do 2º ano, a observação se deu no dia estabelecido no calendário oficial da SME/RJ, tendo em vista que este ano já realiza as Provas Bimestrais. A professora me informa que já havia tomado conhecimento da prova e o que seria cobrado na mesma para que pudesse trabalhar com seus alunos e não ser uma “megera” com eles. Em sua fala deixa claro que não está de acordo com esta forma de avaliação, mas que tem que cumpri-la.

No início foi muito complicado pelo estresse, pela fobia dos alunos em fazer avaliação. Então eu tive como estratégia trabalhar com os simulados antes das avaliações, trabalhar os descritores e tentar não passar essa avaliação como um bicho de sete cabeças. Eu to ali, vou ler e seguir os passos e fazer tranquilamente com o tempo necessário. Tentando fazer aquele momento de estresse mais

tranquilo. Cumprindo as orientações, mas amenizando um pouco esse processo que para os alunos nessa faixa etária, é uma quantidade muito grande de avaliações.

Nesse contexto, Freitas (2009, p. 21) apresenta sua contribuição em relação à prática de exames que busca incessantemente que a escola atenda de fato as demandas dessa sociedade quanto a aquisição dos conhecimentos:

Numa sociedade em que a mola propulsora é a competitividade, o conhecimento vira uma arma ou, como se diz, uma vantagem competitiva. O domínio do conhecimento passa a ser o foco da escola para que seus estudantes possam ser bem-sucedidos. Não é sem razão que os processos de avaliação de sistema centram-se na aferição do conhecimento obtido em Português e Matemática.

Essa citação traduz o real sentido das práticas introduzidas a partir desse modelo de avaliação no cotidiano das nossas escolas. O professor se tornou o reprodutor desta concepção, com a finalidade de alcançar o êxito através de bons resultados.

A organização do espaço da sala de aula permaneceu da mesma forma que nos dias anteriores, tendo em vista que o mobiliário já era arrumado de forma que os alunos ficassem separados individualmente. A professora me entregou um exemplar da prova para que eu acompanhasse o momento. Posicionada em sua mesa, a prova é iniciada e ela vai lendo cada questão e orientando que os alunos, ao terminarem, aguardem a leitura da próxima. Nesse tempo a professora vai realizando a correção de cadernos.

Dentre as muitas falas, em alguns momentos, a professora Vera chama a atenção dos alunos em relação à postura na cadeira. Ao perceber a forma com que um aluno a sua frente fazia a prova, a professora chama a sua atenção:

Lê o texto primeiro! A gente não pode sair marcando sem ler, senão vai dar errado.

De acordo com Esteban (2003, p. 21):

O erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança

“sabe”, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”, portanto o que pode “vir a saber” (ESTEBAN, 1992). Neste sentido, passa a ser um estímulo (ou um desafio) ao processo ensino/aprendizagem – estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina. O erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir.

A fala da professora para seu aluno vem reforçar o atual modelo introduzido nas escolas, onde o erro do aluno é visto como a ausência do conteúdo trabalhado ou até mesmo uma má condução desse processo por parte do professor. Essa postura referenda uma visão classificatória, onde a homogeneidade está enraizada, pressupondo que a diferença entre os diversos sujeitos que compõem o cotidiano escolar é evidente, suas peculiaridades são possibilidades para um trabalho onde o antes considerado errado seja utilizado como caminho para o amplo processo de produção de conhecimento.

No decorrer da observação, percebi um aluno próximo à professora. Fica visível que ele vai lendo as questões, marcando e mudando de página. Quando a professora percebe este fato diz ao aluno:

Rapazinho, nós estamos ainda na questão 7. Eu estou dando as recomendações e você não está lendo.

Ao se aproximar do fim da aplicação, a professora fala com os alunos:

Estamos na última folha né?

Após os alunos confirmarem, a professora diz:

Graças a Deus!

Perrenoud (apud Antunes e Sá, 2010) aborda os processos que buscam a fabricação da excelência escolar, que em sua máxima é fundamentado na capacidade de saber reproduzir em determinado momento o que foi anteriormente treinado continuamente. Nesse sentido, temos a escola como responsável pela produção do fracasso escolar, levando em consideração que tal problema é acarretado a partir da organização do seu trabalho.

Antunes e Sá (2010, p. 115) afirmam que

Admitindo que o exame projeta um padrão de desempenhos e conseqüentemente de propriedades e aquisições escolares que é suposto estarem-lhe associadas, na medida em que aquela norma tende a servir de referência aos professores, ela influenciará ainda o que, com base na literatura, podemos designar como o modelo de aluno-ideal.

Finalizando a aplicação, a professora passa uma atividade do livro didático e começa a correção da Prova Bimestral.

Durante a correção, a professora vai sinalizando nas provas a quantidade de acertos e uma mensagem: ótimo, parabéns, muito bom ou legal. Em determinado momento, ela chama um aluno e lê uma questão, explicando o objetivo da mesma e perguntando se ele queria mudar a resposta. O aluno então muda.

Ao analisar o instrumento elaborado pela professora Vera, ficou evidente a semelhança com o formato da Prova Bimestral: as questões de múltipla escolha. Antes de perguntar qualquer coisa sobre a forma com que sua avaliação foi elaborada, a professora faz questão de deixar claro que tal padrão segue as orientações da coordenação pedagógica da escola.

Levando em consideração que a professora fez questão de ressaltar que a avaliação elaborada seguiu orientações de agentes externos à sua sala de aula, que a mesma em seu discurso não concorda com o modelo introduzido pela SME/RJ que é o indicado pela coordenação pedagógica, vale esclarecer, a partir de Luckesi (2011) que, no processo de elaboração e uso dos instrumentos para coleta da avaliação, o respeito a determinadas orientações ocasionam uma prática eticamente positiva que acarreta o sucesso das escolas.

Segundo Luckesi (2011, p. 250)

Instrumentos de coleta de dados para a avaliação compatíveis com o ensino são recursos fundamentais para nossa prática de educadores e para a prática de nossos estudantes. Eles expressarão o respeito que temos pelo nosso trabalho, assim como revelarão o respeito que temos pelo investimento de nossos estudantes ao estudo, assim como pela validade e verdade da investigação que realizamos sobre o seu desempenho, além de revelar o quanto eticamente estamos comprometidos com esse processo.

De acordo com o calendário de avaliações da SME, compareci à escola para então observar a aplicação da Prova Bimestral de Língua Portuguesa na turma do 3º ano, da professora Ana Valéria. Meu primeiro contato neste dia foi com a coordenadora pedagógica, enquanto aguardava o horário de entrada dos alunos. Durante nossa conversa, ficou claro que a coordenadora estava ciente que naquele dia iniciava-se o período das provas bimestrais. Entretanto, ao me dirigir para a sala de aula, a professora se surpreende com o fato, mostrando desconhecimento desse calendário e da prova naquele dia. A professora então esclareceu que não foi comunicada e que para ela tanto fazia, avisar o dia da prova ou não, tendo em vista que a avaliação dela não é só essa. Ao procurar outra professora do mesmo ano de escolaridade e questionar sobre esse fato, a professora então demonstra a mesma reação. Com isso, a professora se dirigiu até à direção da escola, que então confirmou o calendário. Procurei esclarecer à professora que caso ela preferisse não aplicar a prova naquele dia não haveria problemas para esta pesquisa, tendo em vista que continuaria na escola realizando-a. Ela relata que geralmente são avisadas com antecedência para se organizarem, entretanto não haveria problema em aplicá-la neste dia mesmo.

Para iniciar a aplicação da Prova Bimestral, a professora conversa com os alunos, tendo em vista que eles desconheciam que a realização da mesma seria neste dia. Ela aproveita para comunicar aos alunos que irá trabalhar após as avaliações deste dia problemas de matemática para que eles se saiam bem então na avaliação de matemática no dia seguinte. Neste momento, a professora diz para os alunos que estão agrupados em duplas:

Posição de prova.

Os alunos então se levantam e começam a arrumar a fileira de cadeiras um atrás do outro, procurando ficar afastados uns dos outros, pulando cadeiras de forma que ficassem distantes.

Completando ela avisa:

Só o estojo na mesa!

E começa a questionar os alunos sobre as regras desse dia:

Não pode olhar para trás, não pode ir ao banheiro, não pode falar e quem acabar a questão abaixa a cabeça, quando todos estiverem abaixados passo para a outra.

As ações desenvolvidas pela professora nesse momento nos fazem refletir sobre sua concepção de aprendizagem e que mostram a reprodução de um modelo tradicionalmente constituído ao longo de muitas décadas. Segundo Esteban (2010, p.53):

A escola de massa se constitui com destacado papel nesse conjunto de relações por se articular ao compromisso de “civilizar” os indivíduos e ao ideal de formação do cidadão, ambos necessários ao projeto moderno de emancipação. A escola funde-se à promessa de criação de oportunidades para os indivíduos se distribuírem pelos diferentes lugares que configuram o espectro social. Apresenta-se como a instituição capaz de oferecer conhecimentos fundados na verdade científica, que garante a fiabilidade dos dados difundidos e a rigorosidade do método utilizado, socialmente válidos e necessários a uma inserção social legitimada. A dimensão técnica da escolarização torna-se prioridade, o que reduz sua visibilidade como fenômeno sociocultural e permite sua tradução como um conjunto desagregado de atos individuais que geram sucesso ou fracasso.

Assumir todo o processo desenvolvido no cotidiano da escola a partir de um modelo tradicional e que resulta em ações que buscam enquadrar todos os sujeitos que compõem este espaço num modelo homogêneo, é reduzir a importância do verdadeiro papel da escola e suas funções.

Quando a professora Ana Valéria em sua fala declara:

Eu me sinto mais a vontade seguindo a linha tradicional. De estar avaliando o aluno não só pela prova, mas pelo comportamento dele com a turma, com os colegas, o convívio com a escola e funcionários. Eu avalio em todos os aspectos. Não só a prova. As atividades orais, um teatro por exemplo. Minha avaliação abrange todos os aspectos.

Fica evidenciado que suas ações no decorrer da aplicação da Prova Bimestral, são fundamentais na concepção de ensino de uma escola de massa, na qual, por exemplo, o comportamento do aluno é aspecto relevante para o processo de avaliação da aprendizagem.

Para iniciar, a professora pede que cada aluno tente ler a primeira questão da prova e enquanto isso ela vai folheando as outras folhas. Dado um tempo, a professora lê a questão e também cada opção para que então os alunos marquem. Neste momento a professora se aproxima e se justifica comigo em relação a estar fazendo a leitura de toda a prova:

Como a turma não é alfabetizada eu leio para eles marcarem. É um combinado com a coordenação.

A cada questão, a professora então dava um tempo de leitura e depois fazia a leitura para os alunos.

Em determinado momento, um aluno levanta para pedir a professora alguma coisa e ela manda-o sentar e levantar o dedo antes de qualquer coisa. E ainda questiona ao aluno:

É o seu primeiro dia de prova hoje?!

Tendo finalizado a aplicação da prova, a professora então as recolhe e passa para as atividades do dia.

Perguntei à professora sobre outros instrumentos de avaliação e a mesma me mostrou duas provas elaboradas por ela, anteriormente, e aplicadas no decorrer das aulas. Percebi então que esses exames seguiam o mesmo modelo da Prova Bimestral.

Luckesi (2011) ao tratar da adequação dos instrumentos, afirma que estes devem coletar exatamente os dados necessários para descrever o desempenho do aluno que estamos precisando descrever. Ainda nesse sentido, o autor exemplifica a partir do modelo de questões de múltiplas escolhas, não sendo este adequado para diagnosticar, por exemplo, se determinada criança tem as habilidades necessárias para produzir um texto ou quais suas habilidades de redação.

Ao tratar sobre a elaboração de sua avaliação a partir do modelo da Prova Bimestral, a professora diz:

Isso se faz necessário para adestrá-los, mas não é o que eu concordo e por isso também faço uma que eu acho mais condizente com o meu trabalho e que dá espaço para que os alunos escrevam.

Percebe-se na fala da professora, ao usar o termo “adestrar”, a intenção que há muito tempo tem sido imposta pelos neoliberais para resolver os problemas da escola pública: os mecanismos de mercado na educação. (Afonso, 2003)

De acordo com Afonso (2003, p. 88)

Neste mesmo sentido têm procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores, submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos. Os exames e as formas de avaliação externa são um exemplo desse controle. Não é por acaso que essas formas de avaliação reaparecem numa época como a atual e não é por acaso que a “nova direita” está associada a essas decisões.

Incutir nos professores esse modelo, como aquele mais eficaz para solucionar os males da educação é querer que, na verdade, ela se torne apenas mais um organismo reprodutor das vontades de uma política de mercado, quando na verdade, o esperado era uma avaliação fundamentada no diálogo, que permita a todos os sujeitos alcançar com sucesso os objetivos definidos e revelar suas potencialidades criativas. (Afonso, 2003)

Ao pedir para ver esta avaliação, a professora então me entrega um modelo onde pude perceber que sua composição é a partir de diferentes atividades retiradas de livros didáticos, com produção de frases, escrita do nome de figuras, sequência de figuras.

A professora justifica a utilização de outro instrumento, tendo em vista que muitos alunos não foram bem nas avaliações anteriores dizendo:

Muitos ficaram com o conceito vermelho.

Será que realmente a partir destas avaliações os resultados dos alunos podem ser considerados como não satisfatórios?

A utilização do termo “conceito vermelho” demonstra uma concepção de avaliação pautada na classificação a qual necessita uma mudança de conduta por se tratar do processo de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2011). Esse processo de transição requer distanciamento dos atos que visam classificar, segregar e excluir e, que notamos que vão se consolidando nas mais diferentes práticas avaliativas.

Precisamos compreender que quando tratamos da avaliação da aprendizagem, se os instrumentos não forem adequados e bem elaborados, podem de certa forma apresentar distorção da realidade, tanto para mais quanto para menos. A função que um instrumento de avaliação necessita desempenhar é diagnosticar a aprendizagem e assim acompanhar, reorientar se necessário e por fim poder testemunhar um percurso bem-sucedido. (Luckesi, 2011)

O que julgamos importante no contexto do que foi vivenciado no decorrer desse trabalho são as marcas que a condução de um processo burocrático e sem nenhuma relação com as práticas cotidianas vivenciadas pela turma podem deixar na vida escolar desses sujeitos.

Segundo Esteban (2003, p. 15)

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento.

Transformar os alunos em meros sujeitos capazes de responder isto ou aquilo, é querer excluir o que eles têm de mais precioso em seu processo de aprender: sua subjetividade, pois será a partir dela que eles conseguirão mostrar o que aprenderam e, não com a resposta que o professor ou a SME determina em seus cadernos de orientações.

Nesse sentido, Loch (2010, p. 107) afirma que

É necessário entender a avaliação como a possibilidade de vir a ser ou fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres, cidadãos. É a prática da nossa existência se construindo a partir da avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir da percepção-atuação do outro conosco, de tal forma que assim como sofremos a interferência do outro, também interferimos na realidade do outro. Portanto, a formação da identidade se dá no encontro com o outro numa construção social e não como algo meramente objetivo e natural. O caráter da avaliação tem assim outra dimensão, é diferente, pois propicia avanço, progressão, mudança, a criação do novo.

4.4. OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: DOS DOCUMENTOS LEGAIS A AUTONOMIA DOCENTE.

A última resolução da SME que estabelece as diretrizes para a avaliação escolar na Rede Municipal é de 24 de janeiro de 2011, onde podemos apontar alguns aspectos importantes relacionados aos critérios de avaliação que devem ser adotados no dia-a-dia das escolas municipais.

Em seu primeiro artigo, a resolução SME n.º 1123 estabelece a avaliação como contínua, tendo o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e ainda, a avaliação como processo, em caráter formal, sendo consolidada através da aplicação de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupos e individuais. De acordo com esta resolução, será a partir do Conceito Global que será definida a aprovação ou reprovação dos alunos, levando em consideração a avaliação dos professores, resultados nas provas bimestrais e o aspecto formativo no desenvolvimento do aluno.

Nessa perspectiva, Freitas (2009, p. 27) acrescenta que

Entendemos por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, compreenderemos a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno.

É necessário então compreender que, ao levar em consideração “o aspecto formativo no desenvolvimento do aluno”, a avaliação informal, onde os juízos de valor invisível, que influenciam as avaliações finais e constroem-se cotidianamente na relação professor e aluno (Freitas, 2009) deve ter seu lugar nas práticas docentes.

Ao focar os dados trazidos por esta resolução e as práticas desenvolvidas nas três turmas observadas (1º, 2º e 3º ano), percebe-se algumas contradições entre o que é estabelecido como diretriz pela SME e o que a escola efetivamente realiza em seu cotidiano e que é baseado em orientações dadas pela Coordenadoria Regional de Educação. Especificamente considerando o observado na turma do 1º ano, encontramos pontos divergentes no que tange aos documentos legais e a atribuição de notas e conceitos aos alunos.

Segundo a resolução SME N.º 1123, de 24/01/2011, em seu artigo 2º:

§ 2º No 1º Ano do Ensino Fundamental, será atribuído, a cada bimestre, um conceito global ao aluno.

§ 3º Do 2º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, será atribuído um conceito global ao aluno, além de se registrarem, no Boletim Escolar, as notas obtidas nas provas bimestrais de Português, Matemática e Ciências.

O que visivelmente estaria definido pela legislação, ao passar por este processo de observação, tem suas contradições reafirmadas quando tomamos conhecimento das orientações que chegam às salas de aulas deste segmento.

Durante esse período de observação no 1º ano, fui registrando diversas conversas minhas com a professora, com a coordenadora pedagógica e até mesmo entre elas, tendo a oportunidade de acompanhar a diversidade de orientações, até que o período de avaliação anterior ao Conselho de Classe fosse então concluído.

A primeira informação obtida numa conversa com a Coordenadora era que no caso do 1º ano, as provas ficariam a cargo do professor, que deveria dar notas para as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências, porém estava no aguardo de novas orientações. Entretanto, numa outra conversa na Sala dos Professores entre a professora e coordenadora, a professora toma

conhecimento que terá que dar notas de Português e Matemática para o boletim, e acrescentam-se para o Registro de Classe as de Ciências, Geografia e História.

A professora demonstra estar inconformada com essas orientações e, a respeito, emite seu posicionamento:

Tá vendo que coisa chata? Só avisam que a gente vai ter que dar nota para tudo uma semana antes do COC. E olha que falaram que era a Avaliação Diagnóstica.

Depois de encerrada a semana de avaliações e Conselho de Classe, ao analisar as avaliações dadas pela professora e o quadro de notas e conceitos, encontrei informações e dados interessantes para análise. Entretanto, vale destacar alguns aspectos legais a respeito dos conceitos atribuídos pelo professor em sua avaliação.

O professor deverá dar notas em escala de 0 (zero) a 10 (dez), de todas as avaliações bimestrais, tanto as programadas pelo professor como as provas elaboradas pela SME. Já em relação aos conceitos, a resolução SME n.º 1123 define que

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

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

I - Muito Bom (MB): atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela;

II - Bom (B): atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela;

III- Regular (R): atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, necessitando, constantemente, de recuperação paralela, com novas e diferenciadas atividades.

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

A turma do 1º ano, composta de 30 (trinta) alunos foi avaliada da seguinte forma: quatro alunos MB, seis alunos B, dezoito alunos R e dois alunos I. Se de fato, a avaliação da turma se resumisse ao que diz o artigo 2º, parágrafo 2º, os dados

encontrados não mereceriam tantas reflexões. Contudo, ao analisar as notas que foram atribuídas aos alunos em todas as disciplinas, percebo aspectos importantes quanto aos critérios utilizados para a avaliação desta turma em todas as disciplinas.

Tendo que avaliar os alunos em cada disciplina, a professora: a) a todos os alunos com o conceito MB, foram atribuídas notas 9,0 em todas as disciplinas; b) para os avaliados com conceito B as notas foram 7,0; c) aos alunos conceituados como R, foram dadas notas 5,0 e os dois alunos com conceito I um foi avaliado com a nota 4,0 e o outro 3,0.

Segundo Barriga (2003, p. 78)

A nota escolar é um ato que se materializa no século XIX. De fato perverteu as relações pedagógicas ao centrar o resultado de um curso e, portanto sua valoração, apenas em função do exame. Por isso pode-se afirmar que a atribuição de notas não responde a um problema educativo nem está forçosamente ligada à aprendizagem. Sua tarefa se aproxima mais do poder e do controle.

Dessa forma, a instituição de médias para alunos que estão iniciando sua vida escolar caracteriza-se mais como uma forma de controlar o desempenho dos mesmos, quantificar os resultados obtidos e ranquear as instituições.

Tendo tomado ciência destas notas, quis observar as provas escritas dadas pela professora e percebi que, na correção da mesma, a professora não atribuiu nota. Isso me fez lembrar uma fala da professora quando a questioneei sobre como seria conduzida a avaliação na turma:

Como não mandaram prova ou dar prova, então eu invento a nota.

A fala da professora Edith durante a entrevista a respeito de como ela chega às notas e conceitos dos seus alunos vão ao encontro dessa afirmação:

É um caos. É brincadeira, é muita nota, é muita observação. Eu vejo através do desempenho individual de cada um. O que ele cresceu, o que ele se interessou, em que ele se desenvolveu, em que ele mais chamou atenção, em que ficou apático. O que ele não conseguiu assimilar.

Ainda não encontrando respostas para decifrar o caminho utilizado pela professora para chegar às notas da turma do 1º ano, anteriormente apresentadas, questionei a respeito de seus critérios:

Eu utilizo a tabela, por causa do conceito global. Mas é sempre baseado nas minhas observações, que tem um peso maior. Até porque o ano 1 não tem essa questão vale meio ponto, essa um ponto. É o que ele conseguiu produzir, o nível de desenvolvimento que ele chegou, que ele está, de crescimento. Eu não tenho a obrigatoriedade de dividir uma prova por peso: essa questão vale um ponto e essa vale dois. É o conjunto da obra.

A fala da professora vem ao encontro das ideias de Esteban e que são apresentadas por Garcia (2003), a respeito do microespaço da sala de aula, onde são observadas as avaliações além do momento da prova, mas em todos os exercícios, atividades, nas respostas dadas pelos alunos, nas questões apresentadas pelos professores, ou seja, as chamadas microavaliações que vão se revelando cotidianamente, a medida que relata que as notas não se revelam como fundamentais para sua avaliação.

Em relação ao processo de avaliação realizado na turma do 2º e 3º ano, pude perceber pontos bem diferentes do que aconteceu com o 1º ano. Talvez essas diferenças fiquem claras devido às formas de se conceber a avaliação a partir da aplicação das provas nestes diferentes anos de escolaridade.

Durante o acompanhamento do 2º e 3º ano de escolaridade, as professoras demonstraram bastante conhecimento das regulamentações e orientações emanadas pela SME/RJ, podendo assim apontar que, nessas turmas, o processo de avaliação até o conselho de classe se deu a partir do que estava contido na Resolução SME nº 1123, de 24/01/2011, excetuando a não aplicação da Prova Bimestral de Ciências para esses dois anos, tendo em vista comunicado da Secretária de Educação por meio do microblog Twitter, que justificou a não aplicação a diversos pedidos de professores destes anos para que o foco principal estivesse nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas estas que são cobradas nos exames externos: Prova Rio e Prova Brasil.

Sendo assim, todos os alunos foram avaliados por meio das Provas Bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática, obtendo notas de 0 (zero) a 10 (dez), mais avaliações elaboradas pelo próprio professor que seguem os mesmos moldes da avaliação da SME/RJ, para que então a cada aluno pudesse ser atribuída uma média geral e mais o Conceito Global.

Vale destacar que os diversos problemas enfrentados em sala de aula não serão resolvidos a partir de um sistema rigoroso de exames (Barriga, 2003). Dessa forma, basear outros instrumentos de avaliação que deveriam primeiramente abordar questões mais próximas da realidade dos alunos no mesmo modelo efetivamente adotado, só corrobora com o processo de avaliação excludente e classificatório.

Diferentemente do que aconteceu no 1º ano com as notas, foi possível perceber que nestas duas turmas as professoras seguiram à risca as notas obtidas pelos alunos nas avaliações da rede e em suas próprias avaliações, para calcular a média e posteriormente atribuir o conceito, sendo os resultados bem distintos e refletindo que, de fato, a avaliação realizada pautou-se principalmente no resultado desses exames.

4.5. O CONSELHO DE CLASSE: QUE ESPAÇO É ESSE?

Para melhor compreender as questões relativas ao processo avaliativo no decorrer do ano letivo, é imprescindível antes disso perceber o espaço do conselho de classe como parte fundamental deste processo. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 303) o define como:

Um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as ações mútuas entre professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação.

Nessa perspectiva, compreende-se este espaço como de suma importância para o processo educativo, tendo em vista que envolve diferentes sujeitos que permeiam o cotidiano da escola: professores, alunos e responsáveis.

Entendemos que parcialmente esta premissa pôde ser observada no decorrer do trabalho de campo na Escola 7 de abril, pelo fato que todos os conselhos de classe observados tiveram a participação do representante eleito do segmento Responsável do Conselho Escola Comunidade – CEC da unidade escolar. A ausência do segmento aluno ficou visível, não sendo em nenhum momento justificada.

Partindo dos princípios estabelecidos por Fernandes e Freitas (2007), vemos no conselho de classe a oportunidade de se constituir um momento de avaliação que propicie um espaço rico de trocas, onde a discussão dos avanços, progressos e necessidades dos estudantes são debatidas por todos os pares da instituição, sendo também instrumento de resgate da dimensão coletiva do trabalho docente. Ainda nessa perspectiva, Fernandes e Freitas (2007, p. 37) apontam algumas considerações relevantes a respeito deste momento pedagógico.

O espaço do conselho de classe poderia estar destinado a traçar estratégias para as intervenções pedagógicas com os estudantes, com os grupos. Poderia também se constituir em espaço de estudo e discussão acerca de questões teóricas que ajudariam na reflexão docente sobre os desafios que o cotidiano escolar nos impõe (...)

E ao analisar como esse espaço é assumido dentro da Rede Municipal do Rio de Janeiro, inicialmente com base nos referenciais teóricos deste estudo e documentos legais que regem a SME/RJ, percebemos relevantes contribuições para esta discussão que, posteriormente terá prosseguimento a partir das observações do campo. Nesse sentido, a resolução N.º 1123, de 24/01/2011, em seu artigo 15º define o COC da seguinte forma:

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

- I - desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP);
- II - trabalho pedagógico em sala de aula;
- III - processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- IV - desenvolvimento das atividades de recuperação paralela e de reforço escolar; e
- V - aprovação ou retenção de alunos.

No que tange ao processo de avaliação, temos o conselho de classe como o espaço mais rico de transformação da realidade e da prática pedagógica. Entretanto, percebe-se que políticas e ações que buscam na prática sua simples reprodução afetam este espaço que também é de formação de seus integrantes.

É na fala das professoras que essa problemática toma destaque. Segundo a professora Edith, o espaço do conselho de classe sofreu interferência a partir desta política e completa:

Esse primeiro período foi terrível. Muitas mudanças. Tudo para ontem. Muita burocracia. E elas se afastando da gente. E não teve uma discussão aberta e ferrenha de avaliação por isso já ter sido discutido ao longo do período. Mas faz falta, a gente se distancia da equipe pedagógica porque elas estão atoladas de coisas burocráticas e ficamos sozinhas no meio do vendaval.

A professora Vera, por sua vez, também concorda com essa interferência e complementa:

Essas avaliações geram um conceito/nota final para a escola. E infelizmente, nós temos que utilizar esse espaço para buscar formas de subir no ranking, pois ela é pressionada a aumentar esses índices. Com isso os conselhos de classe deixaram de lado as discussões internas de cada turma, dos alunos, quais estratégias de melhorias, para saber como vai elevar essa nota. Então perdeu-se muito.

Estudos de Gama (1993), Lüdke e Mediano (1994) e Hoffmann (2006) nos permitem perceber que o espaço do conselho de classe está cada vez mais sendo reduzido, na prática, à apresentação de resultados, à discussão sobre o perfil de um aluno ideal e às reclamações sobre atitudes de alunos, em contraposição aos aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Hoffmann (2006) ressalta que os conselhos de classe estão mais propensos a explicar e justificar os resultados alcançados do que buscar estratégias de superação.

Já a professora Ana Valéria tem uma visão diferente das outras. Em sua opinião a política interfere, porém seu olhar é direcionado ao grupo de professores:

... o olhar do professor tem se tornado único. A fala do professor no conselho é outra. Diante de tudo que tem acontecido, eu acho que os professores se unem mais para discutir os problemas trazidos.

Entender o espaço do conselho de classe como momento destinado a discutir os problemas, de fato contraria seu objetivo e intenção: a melhoria do processo ensino-aprendizagem através da busca coletiva por estratégias que atendam as necessidades percebidas pelo colegiado de professores, alunos e também responsáveis.

Fernandes (2010, p. 100) a respeito do conselho de classe nos alerta:

Esse espaço precisa ser redimensionado e sua real função resgatada. Existiria espaço mais rico para discussão dos avanços, progressos, necessidades dos alunos e dos grupos? Haveria espaço mais privilegiado de troca entre professores que trabalham com os mesmos alunos para traçar estratégias de atuação em conjunto para favorecer o aprendizado? Para estudar os desafios que surgem da prática?

É evidente que este espaço é capaz de contribuir para o resgate da dimensão do trabalho docente (Fernandes, 2010), porém as incoerências observadas no cotidiano da escola favorecem a transformação deste espaço naquele destinado a falar de comportamentos, ausência do apoio das famílias e do governo, e outras reclamações que não acrescentam nada ao processo de avaliação e muito menos ao processo educativo que se desenvolve na escola.

Contudo, acreditamos na necessidade de discutir sobre a verdadeira e principal função social da escola. Escola que é repleta de sujeitos, sujeitos únicos, sujeitos que se diferem em suas necessidades, seus avanços, ou seja, em sua totalidade. Conduzir a escola como se houvesse um único processo capaz de dar conta de todas suas angústias é desconsiderar sua diversidade.

Pensamos que a reflexão necessária é a respeito dessas práticas avaliativas que permeiam o cotidiano da escola e, buscando responder se de fato, estão de

acordo com a função máxima da escola inicialmente trazida para iniciar a discussão a respeito dos instrumentos de avaliação e a qual propositalmente reiteramos tendo em vista que a discussão aqui proposta reafirma a função da avaliação em consonância com a função social da escola que queremos: incluir, formar, perpetuar valores e conhecimentos, modificar, transformar, construir, criar, ousar (Fernandes, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, um desafio que se impõe à escola pública é tornar o processo de avaliação inclusivo e condizente com as reais necessidades dos que passam por ele. Partindo deste princípio, percebeu-se a necessidade de investigar o modelo de práticas de exames proposto pela Secretaria Municipal de Educação do

Rio de Janeiro (SME/RJ), objeto deste estudo, com a intenção de refletir sobre todo o processo vivenciado pelos docentes no cotidiano de suas práticas.

Analisar as influências da política de exames no cotidiano dos professores configurou-se como desafio imenso. Ao longo das etapas metodológicas tivemos a oportunidade de refletir sobre cada situação levantada, podendo assim realizar uma análise e leitura crítica. Dessa forma, é importante apontar as contribuições que foram sendo dadas pela pesquisa no decorrer deste estudo.

Partindo dos pressupostos teóricos e metodológicos que apontam a necessidade de delimitar o estudo (Minayo, 2002), deu-se extrema importância no decorrer desta pesquisa aos percursos metodológicos por considerar que, em determinados casos, a amplitude do problema poderia acarretar, ao processo de investigação, diversas impossibilidades que poderiam corroborar para a distorção dos resultados. Com a intenção de observar o cotidiano da escola no cerne da prática de exames, optamos por uma unidade escolar, que entre as mil e sessenta e quatro escolas existentes na Rede Municipal do Rio de Janeiro, poderia ser qualquer uma de Ensino Fundamental que estivesse vivenciando a atual política.

Por ser considerado de grande relevância, o estudo qualitativo muito contribuiu com os percursos da investigação, sendo possível responder aspectos pontuais propostos que são relacionados diretamente com as ações desempenhadas pelos seres humanos. O estudo de caso realizado preocupou-se em apresentar os diversos fatores em sua complexidade que pudessem assim contribuir com a busca pelo foco do problema em sua totalidade. E por fim, optar pelo estudo mais adequado a interpretação do contexto do cotidiano da escola em sua amplitude.

A contribuição ao estudo aqui proposto, a partir de instrumentos de coleta importantíssimos como a observação de campo, a análise de documentos e as entrevistas, corroboraram significativamente para o andamento da pesquisa e assim o alcance dos objetivos traçados inicialmente. A observação do espaço da sala de aula foi a possibilidade de perceber aspectos relevantes dos comportamentos dos sujeitos da pesquisa. A análise dos documentos legais publicados pela SME/RJ a partir do ano de 2009 significou uma forte contribuição para compreender o

momento vivido pelas escolas municipais, no que tange às práticas avaliativas. Por fim, através das entrevistas, foram reveladas significantes contribuições que oportunizaram a construção de informações pertinentes sobre o objeto de estudo e que foram trazidas no decorrer do trabalho.

Após as questões metodológicas pertinentes, surgiu a necessidade de refletir sobre o contexto da avaliação no que tange às discussões relacionadas à avaliação externa. Sendo a avaliação ato complexo, e sua importância baseada na busca por um processo inclusivo e que atenda as necessidades dos sujeitos que o permeiam, coube refletir sobre a função de provas e exames em relação à aprendizagem e seu sentido. Os diversos conceitos de avaliação na ótica de diferentes autores, destacando Luckesi (2000/2011), Freitas (2009), Afonso (2009), Hoffmann (2000) e Esteban (2003), Fernandes (2010; 2012) foram primordiais para construir um entendimento do real sentido de avaliar no contexto das instituições escolares, percebendo a relação existente entre avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho e as implicações decorrentes desta relação.

Confirmamos teoricamente que a avaliação da aprendizagem é a utilizada para acompanhar o processo de maneira global, em que seus avanços e dificuldades devem ser respeitados, de maneira que os diferentes valores morais e éticos, como também questões sociais, culturais e políticas sejam considerados e diferentemente dessa concepção a avaliação do desempenho é pautada numa pedagogia do exame, um modelo de avaliação em larga escala com a premissa de reorientar políticas públicas (Freitas, 2009), além de gerar *rankings* e a competitividade no cotidiano da escola.

A historicidade da prática de exames e provas é fundamental para compreendermos sua intenção de controlar diversas instâncias educacionais. Sua presença, datada a partir do século XVI demonstra o quão este modelo está imerso dentro das nossas escolas, com a finalidade de sustentar as necessidades de uma sociedade burguesa. Considerar que esta prática tão antiquada é inerente a toda ação educativa é uma afirmação falsa, como afirma Barriga (2003). Suas consequências são as mais variadas, destacando-se a ênfase na lucratividade, a mercantilização da sociedade e a conseqüente desigualdade social (Apple, 2005). É

a política neoliberal impulsionando a criação de um indivíduo empreendedor e competitivo.

Ao remeter nossas reflexões ao neoliberalismo, é notória a influência neoliberal em determinadas ações desenvolvidas nas instituições educacionais. O objetivo da escola passa então a atender as exigências de mercado e de capitalistas. É nesse contexto que o exame assume sua importância, sendo responsável pelos avanços detectados ao longo dessa prática de corte neoliberal e também pelas restrições ao ingresso à educação (Barriga, 2003). A qualidade da educação surge como conceito com certa fraqueza, a cada momento que é relacionado ao êxito nas avaliações em larga escala.

Sendo a qualidade da educação conceito que esteve atrelado a este estudo ao longo do mesmo, foi importante destacar que ele se aplica a uma concepção que o trata como termo polissêmico e que sendo a educação escolar uma prática social, gera a impossibilidade de suas avaliações serem pautadas na prática de exames. Ao percebermos que atualmente o êxito nos resultados escolares está diretamente ligado aos bons resultados obtidos em exames de sistemas educacionais, fica visível que este sistema excludente veio para inculcar nos profissionais da educação o discurso da excelência, a partir de resultados satisfatórios nessas provas. Temos nessa concepção uma tentativa errônea de resolver os problemas da educação escolar, ao passo que a padronização de currículos, o treinamento incessante para as provas e a busca incontrolável por prêmios afetam de maneira catastrófica o desenvolvimento de um processo justo e condizente com as reais necessidades dos diferentes sujeitos que englobam ao ato de educar.

Como uma melhor maneira de compreender as transformações sofridas com a implantação de uma nova política educacional e, sobretudo uma política de avaliação no interior das escolas, julgamos importante no decorrer da pesquisa traçar um recorte temporal anterior ao início desta gestão, considerando que a proposta da organização da escolaridade em ciclos de formação adotada anteriormente vinha sendo desenvolvida. Porém, a não aprovação da mesma ganhou força no período eleitoral e espaços midiáticos. Vale ressaltar, que todo esse movimento pode ser considerado mais político-ideológico do que educacional, tendo

em vista que sua implantação se deu de maneira gradativa e não tinha o movimento contrário por parte dos docentes, apesar de existirem opiniões contrárias à proposta.

O modelo proposto para a SME/RJ, a partir do ano de 2009, proporcionou às escolas muitas mudanças, transformando-as num espaço de incertezas; muitas tentativas em busca de bons resultados tendo no aluno um número/índice e não mais um sujeito. Os diversos documentos legais publicados para validar esta política passaram então a contribuir com a ruptura dos períodos distintos: antes os professores possuíam autonomia para conduzir o processo de avaliação e a partir da primeira resolução de 2009, fica notória a intenção da atual gestão em controlar todo o processo desenvolvido no interior das escolas. O estabelecimento de uma tabela de conversão de notas e conceitos e a criação da Prova Bimestral são ações que objetivam o acompanhamento do processo de aprendizagem com vistas à avaliação do desempenho dos alunos e conseqüentemente das escolas.

Ainda nesse sentido, a SME/RJ, decidindo a permanência da Prova Rio criada em 2007 na gestão anterior, a torna instrumento responsável por gerar o índice que deu a possibilidade de pagamento aos profissionais das escolas de uma prêmio por desempenho, ora denominado IDERio. O que mais chama atenção nessas práticas aqui relatadas é como é tirada do professor a possibilidade de avaliar e buscar soluções e estratégias para dar conta do desenvolvimento de seus alunos. O desconhecimento por parte dos responsáveis pela elaboração do cotidiano da escola em nenhum momento é levado em conta, dando aos mesmos a máxima credibilidade quando seus resultados são tidos como a máxima da qualidade que se espera de um processo de tamanha subjetividade que é o processo ensino–aprendizagem.

A partir dos procedimentos metodológicos realizados no cotidiano da escola, foi possível observar pistas de como a prática de aplicação de exames vem afetando o dia-a-dia da escola como um todo.

Em relação à prática pedagógica, notamos que, em todas as turmas observadas, as professoras demonstravam desejos e intenções que se perdiam no meio da correria diária e acabavam por contribuir com desmotivação para com a profissão docente. O cotidiano conturbado, ora observado, foi tido como motivador

dos não fazeres: não levar para casa tarefas, não buscar uma formação continuada apesar do desejo, entre outras situações.

A utilização dos instrumentos de avaliação apontou indícios significativos da redução do processo de avaliação, que passou a ser realizado no interior da sala de aula pelos professores e que apresentaram pistas significativas da política de exames que buscamos refletir ao longo desse processo de investigação. A fala dos professores se torna única, ao tratar dos exames que chegam às escolas sem conhecimento prévio por parte deles, gerando descontentamento por não se fazerem presentes no processo de elaboração, por considerarem uma atitude autoritária e que se veem obrigados a seguir.

As formas de avaliar ora relatadas pelas professoras, procurando destacar que as mesmas possuem longa experiência dentro da rede municipal, apontam uma concepção de avaliação pautada em diversos modelos que não só o amplamente disseminado ao longo das décadas pela política capitalista, que se preocupa exclusivamente com lucros e metas. Dentre as práticas relatadas, está o registro das vivências diárias que foram indicados por todas elas no decorrer da pesquisa como fundamental para uma avaliação mais justa e que atenda às necessidades do aluno.

Refletindo a respeito das atividades utilizadas que buscam o treino para a realização das provas bimestrais ou testes diagnósticos, tais atividades apontam a necessidade que vem sendo introduzidas nas escolas: o alcance dos resultados e em consequência uma boa colocação nos rankings: IDEB e IDERio. Dessa forma, é perceptível que o olhar do professor tem sido afetado a partir da lógica de uma avaliação que é pautada nos exames estandardizados, mesmo sendo contrários às suas preferências. Essa lógica é observada a cada reação do professor que é contrária às suas práticas cotidianas, ou seja, o momento da tão temida prova é maior que qualquer prática que valorize o todo e não apenas aprendizados mecânicos, como os exames acabam favorecendo. Em resumo, o modelo instituído a partir de uma lógica que, pode-se dizer, com ênfase no neoliberalismo, é o que vem sendo oferecido e praticado nas escolas com as classes mais populares.

Os critérios utilizados ao longo do período de avaliação se revelaram, a partir da reprodução mecanizada do modelo adotado, sem ações que buscassem uma

nova postura no ato de avaliar, porém as vozes apontam a não legitimidade dessa prática como a mais adequada para conduzir o processo de tamanha subjetividade.

Ficou evidenciado que o momento do Conselho de Classe passou a sofrer interferências a partir desta política. Essa afirmação é fundamentada a partir das observações que apontaram a ausência de discussões a respeito do processo de avaliação desenvolvido pelos docentes. Nessa perspectiva, as professoras corroboram que este espaço que ora deveria ser utilizado como momento de reflexão das práticas, transformou-se em discussão sobre índices e sobre a burocracia que tomaram conta das escolas.

A partir das problematizações trazidas nesta pesquisa e das respostas obtidas, percebemos que outros questionamentos futuros podem surgir a partir da política dos exames. Ressaltamos que a adoção de uma prática estandardizada e uniforme acarreta grandes situações relevantes para estudos posteriores e que merecem uma reflexão, não somente no fazer docente, mas também dos gestores, responsáveis e alunos, pois ambos são peças fundamentais desse processo, e por isso se torna relevante compreender em estudos futuros como essa política afeta especificamente sua visão do processo de avaliação escolar. Pois, **se em primeira instância, os exames e suas decorrências reduzem o processo de avaliação, em segunda e mais comprometedor ainda, reduzem os processos de ensinar e aprender, afetando sobremaneira a função social da escola.**

Minha experiência como professor das séries iniciais na SME/RJ, aliada a minha trajetória acadêmica, me leva a crer que o processo de avaliação que devemos conduzir tem que ser pautado na ética e nas necessidades evidenciadas no cotidiano e não nos índices gerados pelas provas que nós, professores, desconhecemos em todos os sentidos: da elaboração, muitas vezes na aplicação e como foi observado em determinada situação, na divulgação de seus resultados. Para que o professor de fato avalie seu aluno de maneira ética e inclusiva, ele deve pautar suas práticas através de momentos propícios ao diálogo entre os diferentes pares. Quando a escola busca ser democrática em suas ações, o ato de avaliar que também deve estar englobado se torna um momento oportuno ao crescimento de todos os envolvidos e não somente alguns favorecidos.

Contudo, a pesquisa aponta novos questionamentos que merecem destaque em estudos posteriores. Como a gestão da escola atua em relação às práticas avaliativas e à política de exames? Como as mudanças ocorridas no processo de avaliação são percebidas pelos alunos? Qual a percepção dos pais e responsáveis desse processo?

Nesse sentido, a pesquisa surge como ponto crucial para contribuir com a reflexão do processo educacional que busque uma educação mais humana, justa e igualitária. Em suas sábias palavras, Paulo Freire (1996, p. 39) muito contribui com a reflexão no que tange o papel do professor:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

A cada novo questionamento que se impõe no fazer cotidiano, é necessário atentar para os caminhos possíveis e que contribuam com a melhoria dos processos pedagógicos que permeiam o cotidiano de nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Avaliação Educacional: regulação e emancipação. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Um olhar sociológico em torno do accountability em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.) Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, 113, p. 51-64. São Paulo: FCC, 2001.

_____. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, F.; Sá, V.. Notas, pautas, vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.) Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

APPLE, M. W. Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

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

BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

BRANDÃO, Z. Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Disponível em: [HTTP://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestaoeducacional-estados.shtml?page=0](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestaoeducacional-estados.shtml?page=0) Acesso em 05/04/2012.

CALZAVARA, M. T. S. As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COSTA, M. H. S. P. Avaliação: tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. Cadernos Cedes, n. 44, p. 33-45, abril, 1998.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESTEBAN, M. T. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. In: Revista Portuguesa de Educação, 2008, 21(1), PP 5-31. Portugal, CIEd – Universidade do Minho.

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

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs). Professora pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, C. O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

_____. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. Cadernos de Pesquisa. v. 35, n. 124. São Paulo, jan./abr., 2005.

_____. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, Andréa. (org.) Ciclos em Revista – a construção de uma outra escola possível. V.1, Rio de Janeiro: Wak, 2007, 3ª edição.

_____. As lógicas hegemônicas que conformam nossas concepções de avaliação escolar. Revista *Nuevamérica*, n.125, jan-mar 2010, p. 42-45.

_____. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, J. F.; et al. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERNANDES, C. O. ; FREITAS, L. C. Indagações sobre currículo: Avaliação e currículo. 1ª. ed. Brasília: MEC- Formatos design, 2007. v. 01. 44 p.

FERNANDES, C. O.; NAZARETH, H. D. G. Por uma retórica da qualidade em educação e avaliação de larga escala. Impulso, Piracicaba • 21(51), 63-71, jan.-jun. 2011

FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C.. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C.; et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GAMA, Z.J. Avaliação na escola de 2º grau. Campinas: Papyrus, 1993.

GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.) Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOULART, C. M. A. No Rio de Janeiro, a velha cartilha da educação. Caros Amigos Online, São Paulo, p. 1 - 2, 07 maio 2010.

HOFFMAN, J. Avaliação Mediadora; Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade. 17.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Avaliar para promover: as setas do caminho. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KRUG, A. Ciclos de formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da escola. Teoria e Prática. Sed. Revista e ampliada. Goiânia. Ed. Alternativa, 2004.

LOCH, J. M. de P. O desafio da ética na avaliação. In: SILVA, J. F.; et al. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; e ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z (Coord.). Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Org) Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, p. 15-34, 1992.

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa, Portugal: Educa, 2002

PACHECO, J. A segunda morte de Anísio. In: Revista Educação. Disponível em <http://josepachecodaponte.blogspot.com/2010/03/segunda-morte-de-anisio.html>
Acesso em 11/08/2011

PERONI, V. M. V.; et al. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. Educação e Sociedade 108, Campinas, n. 30, p. 761-778, out. 2009.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. Nuances. Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria de Educação. Multieducação: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, Rede Municipal, 1996, 408 p.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Org.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, T. T; GENTILI, P. Escola S. A : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. 188p.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P.. SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set.2003.

_____. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SZYMANSKI, H. (Org.) A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-93.

ANEXO 1

QUADRO DE LEGISLAÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO NO PERÍODO DE 2009 A 2011.

Nº	Documento	Ano
1	Decreto nº 30340 de 1º/01/2009: revoga o Decreto nº 28878, de 17/12/2007, que cuida da “aprovação automática” no âmbito da Rede Pública Municipal	2009
2	Decreto nº 30246 de 26/01/2009: estabelece diretrizes	2009

	para a avaliação escolar da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009	
3	Portaria E/DGED nº 40 de 04/02/2009: regulamenta a operacionalização dos dispositivos constantes no Decreto nº30426	2009
4	Resolução SME nº 1010 de 04/03/2009: dispõe sobre as orientações relativas à avaliação escolar na Rede Pública Municipal	2009
5	Resolução SME nº 1014 de 17/03/2009: dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na Rede Pública Municipal	2009
6	Resolução SME nº 1048 de 02/12/2009: dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar da Rede Pública Municipal	2009
7	Resolução SME nº 1060 de 01/02/2010: estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública Municipal	2010
8	Resolução SME nº 1078 de 27/05/2010: estabelece diretrizes para a avaliação escolar da Rede Pública Municipal	2010
9	Resolução SME nº 1079 de 27/05/2010: institui projetos de correção de fluxo na Rede Pública Municipal	2010
10	Resolução SME nº 1123 de 24/01/2011: estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública Municipal	2011

Apêndice 1



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

Roteiro de Entrevista/Conversa – Professora 1º ano

Pesquisa: Professor (a) quantas questões eu acertei? Um estudo das influências da política de exames da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no cotidiano das práticas docentes.

Mestrando: Felipe Ribeiro Ramalho

Orientadora: Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes

1) Avaliação da Aprendizagem

1.1. Em sua opinião, qual o papel da Avaliação no trabalho do professor?

1.2. Qual o lugar que a avaliação ocupa no seu trabalho? Você possui uma concepção específica?

1.3. Como são tratadas as questões relativas à avaliação da aprendizagem na sua escola?

1.4. O tema avaliação costuma ser tratado em centro de estudos, conselhos de classe ou outras reuniões?

2) A Política de Avaliação da SME/RJ

2.1. Que impactos trouxe para o cotidiano da escola?

2.2. O que está mudando com essa nova política?

2.3. Há interferência das provas no seu planejamento?

2.4. Como vê as avaliações externas encaminhadas pela SME?

2.5. As avaliações que são enviadas pela SME ajudam no seu trabalho?

2.6. Você toma conhecimento das resoluções e portarias que regulamentam a avaliação na SME?

2.7. Existe algum tipo de discussão em relação as mesmas dentro do cotidiano da escola, após a ciência de novas orientações? De que forma os professores tomam conhecimentos desses documentos?

3) A Prática: O Trabalho Docente

3.1. A Dinâmica de trabalho dos profissionais mudou com a presença das avaliações bimestrais?

- 3.2. Com essa nova política houve alguma mudança no seu trabalho?
- 3.3. O COC como espaço de formação docente sofreu interferência a partir dessa política?
- 3.4. Como é levado o tema avaliação na sua relação com os responsáveis? Existe a preocupação em deixar claro para os mesmo como se dá esse processo com a turma?
- 3.5. Como você faz para avaliar seus alunos? Quais instrumentos você usa? De que forma você registra?
- 3.6. Como o tema avaliação é assumido por você frente aos seus alunos?
- 3.7. Tendo em vista a sua prática cotidiana, o que o termo PROVA lhe faz pensar?
- 3.8. Como você chega ao conceito global do aluno?

Apêndice 2



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

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA – PROFESSORA EDITH 1º ANO

Em relação à Avaliação da Aprendizagem, qual o papel da avaliação para o Trabalho do Professor?

Professora → A avaliação que vem pronta?

Não a sua avaliação. Quando você pensa em avaliação, qual seria o papel dela para o seu trabalho?

Professora → Olha só, eu acho que tem peso. Porque você avalia ali. Tá escrito. Você observa o que a criança evoluiu, o que ele aprendeu, o que ele se modificou. Você acompanha no dia-a-dia. O registro é legal. Eu gosto do registro. Em qualquer atividade que eu dou, e vejo que aquele aluno conseguiu, pra mim é gostoso de ver o crescimento do aluno e ver que ele aprendeu. Eu não vejo a avaliação como um castigo, eu vejo como um resultado positivo, até para eu ver onde está a falha, o que ele está precisando. Eu não vejo a avaliação como algo negativo, também depende da maneira que você administra.

Dentro da escola, como são tratadas as questões de avaliação? Você vê algum movimento em relação a alguma concepção específica que ela passa para vocês professores?

Professora → Não, é livre. Ainda bem né.

Você tem alguma concepção específica?

Professora → Sempre antes do Coc, nós sabemos as datas das avaliações. Então eu consigo resumir todo aquele período e cobro o que eu quero para aquele período, meu objetivo foi alcançado nesse período através disso, disso, disso. Eu to livre pra fazer.

A questão da avaliação nas Reuniões, Centros de Estudos, Conselhos de Classe ela é tratada? De que forma?

Professora → Ela é tratada, e nós sempre buscamos preparar as crianças para esse novo tipo de avaliação que vem pronto da SME. O que eles estão querendo? O que eles estão querendo medir na capacidade das crianças? A gente tenta trabalhar com aqueles moldes, é isso que eles querem. A avaliação que eles pretendem é essa então nós procuramos trabalhar em cima daquilo.

Em relação a política da SME, a partir das suas observações que impactos trouxeram para a escola?

Professora → Eu não gosto dessas avaliações prontas da SME, porque eu não tenho acesso a ela. As minhas crianças foram avaliadas pelas companheiras, eu não sei o que eles cobraram. Eu sei o que meu aluno é em sala de aula, as

dificuldades que eles trouxeram da Educação Infantil. Mas eu gostaria de saber, estar perto, trazer segurança.

Mas com essas avaliações você a dinâmica da escola sendo mudada?

Professora → Não vejo sendo mudada, pois nós continuamos trabalhando da mesma maneira.

Essas provas interferem no seu planejamento, no seu dia-a-dia?

Professora → Não, em absolutamente nada.

E sua opinião sobre essas avaliações?

Olha só uma avaliação que me chateou muito, foi a última avaliação de 2010 para o 1º ano, antes de avançarem para o 2º ano. As crianças teriam que estar numa sala de aula que se fosse à minha teria que estar tudo coberto ou estar numa outra que não fosse a deles. Você ouve o tempo todo que a Sala de Alfabetização deve ser um lugar propício para alfabetização. Então como você tira do nada a criança do seu ambiente alfabetizador, e derrepente do nada outra pessoa que ele não conhece vai dar a avaliação. E eu não posso nem estar presente. Não tem coerência. É uma avaliação ou um teste de tortura?

Até porque você ouve o tempo todo que a alfabetização é uma coisa contínua. Então você os tira da sala que é um ambiente alfabetizador e coloca numa sala do 4º ou 5º ano. Eles se sentiram perdidos numa sala feia, sem vínculo nenhum com eles. E a minha presença também. Nem que eu tivesse ficado ali parada sem fazer nada. Não foi uma avaliação. Mexeu com o emocional deles.

Você toma conhecimento dos documentos legais (decretos, resoluções, portarias) a respeito das avaliações? De que forma? Existe discussão dentro do cotidiano.

Professora → Sempre são repassadas pela direção da escola e discutidas nos Centros de Estudos.

A dinâmica do trabalho dos professores mudou com a presença das avaliações bimestralmente? Sua turma não faz, mas pelo que você observa...

Professora → A minha turma faz também. É um modo de fazê-los cair na regra. Eles se habitam, terem uma noção do que é a avaliação. Pelo que eu vejo das minhas companheiras não é uma coisa torturante. Elas ficam aborrecidas com a quantidade de material. E elas ensinam de um a maneira e é cobrado de outra maneira, não atendendo a forma como elas conduzem o ensino em sala de aula.

Pelo que eu observei no conselho de classe, eu senti falta/ausência das questões relativas à avaliação. Você acha que o COC como espaço de formação sofreu algum tipo de interferência mediante essa política?

Professora → Com certeza. Esse primeiro período foi terrível. Muitas mudanças. Tudo para ontem. Muita burocracia. E elas se afastando da gente. E não teve uma discussão aberta e ferrenha de avaliação por isso ter sido discutido ao longo do

período. Mas faz falta, a gente se distancia da equipe pedagógica porque elas estão atoladas de coisas burocráticas e ficamos sozinhas no meio do vendaval.

Como é levado o tema avaliação na sua relação com os responsáveis? Existe a preocupação em deixar claro para os mesmo como se dá esse processo com a turma? Há um interesse por partes desse segmento?

Professora → Não tem interesse nenhum. Me sinto sozinha. É o que eu conquisto com eles. Se de uma turma de 30, umas 6 mães participam . Sou só eu e eles. Nós entregamos os boletins, e mesmo isso não é dado nenhum valor/ importância.

Quais seriam os instrumentos que você utiliza para avaliar os alunos? Você já falou do registro, mas quais há algum outro tipo?

Professora → A observação diária e a produção escrita dos alunos.

Como você assume frente aos alunos o tema avaliação? Quando você sabe quando vai ter alguma prova...

Professora → Eu começo sempre pela postura se sentar, eu quero a coluna reta. Para que eles sintam que aquele momento é especial. Eles precisam me mostrar o que eles aprenderam, mas sem torturá-los. E sem dizer a palavra: isso é uma prova, uma avaliação. Não preciso dizer isso, eu só quero que escreva com uma letra bonitinha! Olha só, esse papel a tia vai ver de outra maneira. Para que eu perceba a evolução e capricho. Porque do jeito que eles entraram eu já percebi uma mudança muito grande. Isso é uma avaliação também.

Então a minha postura é: sempre: a tia vai ler só duas vezes, por essa ser a cobrança que me fazem. Eu quero que vocês ouçam, então quando a tia estiver falando todo mundo tem que prestar atenção. Isso já é acostumá-los a ouvir para uma avaliação futura.

O que você pensa quando escuta o termo PROVA/TESTE?

Professora → Absolutamente nada. Eu não encaro como prova/teste e sim como um exercício diário.

Tendo em vista sua forma de avaliar que você já falou, como você faz para chegar às notas e conceitos dos alunos, tendo em vista sua prática de observação?

Professora → É um caos. É brincadeira, é muita nota, é muita observação. Eu vejo através do desempenho individual de cada um. O que ele cresceu, O que ele se interessou, Em que ele se desenvolveu, Em que ele chamou atenção, Em que ele ficou apático, O que ele não conseguiu assimilar.

E para chegar às notas, você utiliza algum critério?

Professora → Eu utilizo a tabela, por causa do conceito global. Mas é sempre baseado nas minhas observações, que tem um peso maior. Até porque no Ano 1 não tem essa questão vale meio ponto, essa um ponto. É o que ele conseguiu produzir, o nível de desenvolvimento que ele chegou, que ele está, de crescimento.

Eu não tenho a obrigatoriedade de dividir uma prova por peso, essa questão vale um e essa vale dois. É o conjunto da obra.

Apêndice 3



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

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA – PROFESSORA VERA 2º ANO

Em relação à Avaliação da Aprendizagem, qual o papel da avaliação para o Trabalho do Professor?

Professora → Pra mim a avaliação é mais um diagnóstico e um somatório e não um resumo de si mesma. Porque eu não me baseio só na avaliação pra ter o resultado final do meu aluno. Eu gosto de conhecê-lo, eu gosto de saber o ele tem dúvida, de acompanhá-lo no dia-a-dia. No crescimento dele. Um dos pontos que me fazem gostar de acompanhá-los por 2 anos é porque eu consigo avaliar o meu trabalho e o que o aluno cresceu nesse período. Nisso eu faço uma avaliação minha, do que eu preciso melhorar quando eu recebo outra turma.

Que lugar a avaliação ocupa no seu trabalho?

Professora → Não é o foco e não é o centro.

Você possui uma concepção específica de avaliação?

Professora → Para mim a avaliação escrita recebida da SME pra mim é mais um instrumento de diagnose. Não ocupa o centro. Pois se eu não conhecer meu aluno, os passos que ele teve pra adquirir o conhecimento, essa avaliação não me mostrar muita coisa.

Quando eu falo de avaliação, essa da SME é um tipo de avaliação. Mas quando falo em avaliação trato de uma forma mais ampla.

Professora → Eu gosto de fazer um mapa, onde acompanho as tarefas realizadas. Como ele se saiu. Por ali eu faço uma medida de como ele está evoluindo.

As questões relativas à avaliação como você as vê sendo conduzida na escola?

Professora → Neste momento eu estou preocupada com esse movimento muito intenso acerca da avaliação. A escola praticamente para nós fazemos avaliação. Então me preocupa muito a tensão que fica a direção, a coordenação pedagógica, a tensão que eu tenho ficado. Até passei mal pelo volume de coisas que vieram em uma semana: eu aplicando as avaliações que vieram, por mais que elas não fossem aquilo que eu esperava o clima que está formado... Eu vejo em todas as turmas que é muito complicado gerir isso, é muito complicar fazer com que isso não seja um momento de estresse para as turmas.

O tema avaliação costuma ser tratados nos Centros de Estudos, Conselhos de Classe?

Professora → Sim. Nós conversamos, tentando atenuar isso que a escola tá sentindo. Um dos pontos altos é o sistema das provas, essas duas semanas que nos deixam envolvidos em planilhas, na correção, em efetuar a avaliação, nós não conseguimos mais falar sobre nada. O estresse gerado, os conflitos gerados neste momento não tem sido bom, não é um ponto positivo. É preciso fazer alguma coisa pra amenizar isso para todos os professores.

Em relação a política da SME, a partir das suas observações que impactos trouxeram para o cotidiano da escola?

Professora → Como eu mesmo disse a questão do estresse. A cobrança, a falta de tempo para corrigir, avaliar, não existe de fato uma avaliação. Eu gostava do foco da provinha Brasil, pois ela vinha com uma planilha de avaliação dizendo o que se pretender em cada questão. Já em relação a SME eu não vejo isso, nós recebemos os descritores, mas o foco não é dizer para o professor que está sendo cobrado em cada questão para ver o que está faltando para a turma que está sendo avaliada.

Com essa avaliação tem algumas mudanças? Quais as principais que você tem observado?

Professora → O que eu mais gostei foi a postura de uma boa parte dos responsáveis que mudou com relação a sistematização dessas avaliações. Então o responsável comprometido com a aprendizagem do seu filho tem valorizado este momento. Pra mim é um dos pontos que mais me chamou atenção. Uma frequência maior, uma preocupação dos pais em trazer os alunos, perguntar sobre o resultado, se saiu bem. Um percentual maior em relação as práticas anteriores da rede, parece que os pais estão entendendo mais o que fazemos com as crianças em termo de avaliação. Embora eu explique que além das provas há a minha avaliação individual de cada aluno para fazer o conceito final.

Essas provas interferem no seu planejamento, no seu dia-a-dia?

Professora → Sim, pois eu fico meio alucinada. Principalmente nestas semanas. Até mesmo porque as crianças são imaturas para realizar uma leitura individual. Então eu reservo um tempo para trabalhar sobre o assunto. E eu não queria que o meu direcionamento ficasse só nisso. Eu perco muito tempo preparando eles para esse momento.

E como você vê essa avaliação da SME?

Professora → Eu vejo como autoritária em determinados pontos. No sentido de que eu gostaria de ter mais liberdade para aplicar e perceber de fato o que eu trabalhei. Tanto que eu realizo a minha avaliação paralela pra sentir de fato o meu trabalho. Mas a pressão da prova é demais. Eu até gosto do movimento, mas você aplicar a prova e logo ter que estar com tudo pronto rapidamente. E o olhar que eles tem sobre a turma está voltado para essa avaliação e não sobre o conceito global que eu

fecho em cima do meu trabalho e não somente pelo resultado dessa prova. Eles não conseguem através desse tipo de avaliação conhecer de fato o que o meu aluno aprendeu. Eu creio que essa avaliação ajude no trabalho do professor, mas dessa forma que é conduzida não contribui.

Você toma conhecimento dos documentos legais (decretos, resoluções, portarias) a respeito das avaliações? De que forma? Existe discussão dentro do cotidiano.

Professora → Sim. A coordenação sempre passa. Mas não discutimos muito em reuniões pedagógicas. O que acontece é mais informalmente entre nós professores. Nem sempre há a oportunidade de discutir e fazer com que nossos pensamentos cheguem numa instância maior (CRE)

A dinâmica do trabalho dos professores mudou com a presença das avaliações bimestralmente? Sua turma não faz, mas pelo que você observa...

Professora → Mudou pela forma do treino. Treinar turma para fazer prova. Esse é um conceito que a gente vê nos cursos de capacitação. Quando eu vi a entrevista da direção da escola melhor colocada no RJ, qual foi a estratégia que eles mais usaram para aumentar o rendimento da escola? Fazer simulados. Treinar para fazer prova. E isso pra mim não significa necessariamente aprendizado. Treinar para fazer prova e estar no raking como primeira colocada. Será que numa outra avaliação esses alunos se sairiam tão bem?

E o seu trabalho mudou com essa política? Se você for fazer uma análise em relação a outros momentos da SME

Professora → Eu tive que fazer mudanças, pois eu gosto de trabalhar com projetos, gosto de pegar ganchos a partir do que meu aluno fala. Para trabalhar a partir daí. Eu não sou uma professora conteúdistas. Mas eu procuro trabalhar o conteúdo baseado em cima do que a turma gosta de fazer. Mas muitas vezes isso é atropelado pelos conteúdos dos cadernos pedagógicos e descritores das provas.

Você acha que o COC como espaço de formação sofreu algum tipo de interferência mediante essa política?

Professora → Sim. Essas avaliações geram um conceito/ uma nota final para a escola. E infelizmente, nós temos que utilizar esse espaço para buscar formas de subir no raking, pois ela é pressionada a aumentar esses índices. Com isso os conselhos de classe deixaram de lado as discussões internas de cada turma, dos alunos, quais estratégias de melhorias, para saber como vai elevar essa nota. Então perdeu-se muito.

Como é levado o tema avaliação na sua relação com os responsáveis? Existe a preocupação em deixar claro para os mesmo como se dá esse processo com a turma? Há um interesse por partes desse segmento?

Professora → Sim. Embora muitos ainda não compreendam. Mas ao longo do tempo eles estão compreendendo que há as provas externas, mas também há a avaliação

da professora. E eles questionam a diferença entre o nível de cobranças dessas avaliações. Eu tive que explicar que minha avaliação é pautada em diversos aspectos e que o conceito final engloba tudo que faço em sala de aula.

Quais seriam os instrumentos que você utiliza para avaliar os alunos? Você já falou do registro, mas quais há algum outro tipo?

Professora → Eu realizo testes e provas. O mapa de atividades. Faço auto-avaliação com a turma em relação às atividades desenvolvidas. O interesse deles. E se conseguiram alcançar o que foi proposto.

Como você assume frente aos alunos o tema avaliação?

Professora → No início foi muito complicado pelo estresse, pela fobia dos alunos em fazer avaliação. Então eu tive como estratégia trabalhar com os simulados antes das avaliações, trabalhar os descritores e tentar não passar essa avaliação como um bicho de sete cabeças. Eu to ali, vou ler e seguir os passos e fazer tranquilamente com o tempo necessário. Tentando fazer daquele momento de estresse, mais tranquilo. Cumprindo as orientações, mas amenizando um pouco esse processo que para alunos nessa faixa etária é uma quantidade muito grande de avaliações.

E como vc chega ao conceito global dos alunos?

Professora → Eu vou construindo com eles esse conceito através da provas, mapas, planilhas... avaliando aquilo que eu tenho observado ao longo do bimestre. Então se eu precisar adequar um conceito. Por exemplo, se o aluno teria conceito R, mas eu sei que o aluno consegue e atende aos objetivos do conceito globo B, então eu tenho autonomia para avaliá-lo com este conceito final.

O que você pensa quando escuta o termo PROVA/TESTE?

Professora → Uma diagnose e não uma medida padrão. Porque assim como eu vejo nesse momento um grande estresse, meu aluno pode estar num momento desses também que irá impedi-lo de fazer essas avaliações de uma forma como eu sei que ele é capaz.

Apêndice 4



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

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA – PROFESSORA ANA VALÉRIA 3º ANO

Em relação à Avaliação da Aprendizagem, qual o papel da avaliação para o Trabalho do Professor?

Professora → Eu acredito que a avaliação é o caminho para você trabalhar com aquele aluno. Quando eu começo com uma turma eu faço uma avaliação, uma diagnose. Verificar como eles estão para começar o meu trabalho. É o início do caminho para você trabalhar com a turma.

Você tem alguma concepção específica de avaliação?

Professora → Eu me sinto mais a vontade seguindo a linha tradicional. De estar avaliando o aluno não só pela prova, mas pelo comportamento dele com a turma, com os colegas, o convívio com a escola e funcionários. Eu avalio em todos os aspectos. Não só a prova. As atividades orais, um teatro por exemplo. Minha avaliação abrange todos os aspectos.

Como você vê a questão da avaliação sendo tratada dentro da escola?

Professora → Com muito cuidado. Todas as colegas procuram trabalhar de forma a não prejudicar o aluno. Elas visam o aluno nesse sentido. Não vê um coisa maquiada. É verdadeira. Um trabalho bem profissional.

Essa temática, vocês costumam discutir em Centros de Estudos, Conselhos de Classe?

Professora → Sempre. Há esse cuidado em todos os nossos encontros.

Em relação a política da SME, a partir das suas observações que impactos trouxeram para a escola?

Professora → Eu acho que o olhar do professor está ficando diferente. A preocupação com que a criança tenha um bom desempenho. Você começa a trabalhar em cima das questões observadas nas provas bimestrais. A preocupação do professor fica centrada nessas questões, o que interfere no planejamento.

Como você vê as Provas Bimestrais enviadas pela SME?

Professora → Eu particularmente não gosto da forma como a cobrança dos conteúdos é feita. A forma de avaliação com questões de múltipla escolha não avalia. Eu vejo que casos de alunos que ainda não lêem marcam corretamente, virando uma loteria, pois ele não consegue entender o que está escrito. Ele vai no

uniditê. Vira uma loteria. Eu não vejo uma avaliação de múltipla escolha apenas como a correta para avaliar o aluno.

Mas elas ajudam no seu trabalho?

Professora → Em parte. Eu trabalho elas, mas eu tenho a minha avaliação. Na minha avaliação eu utilizo questões que são desenvolvidas no cotidiano. Eu faço da forma que aprendi na minha formação. Várias formas de avaliação. O aluno precisar ler e entender o que está sendo pedido e ter a oportunidade de escrever com suas palavras. Não essa só a múltipla escolha uma forma válida.

Você toma conhecimento dos documentos legais (decretos, resoluções, portarias) a respeito das avaliações? De que forma? Existe discussão dentro do cotidiano.

Professora → Tudo é divulgado e discutido sempre entre os professores.

A dinâmica do trabalho dos professores mudou com a presença das avaliações bimestralmente? Sua turma não faz, mas pelo que você observa...

Professora → Mudou com certeza. A preocupação da gente é tamanha no desempenho do aluno que o professor acabou mudando sua forma de trabalhar. Para poder seguir a forma como está sendo cobrada. Houve uma mudança muito grande.

O COC como espaço de formação sofreu algum tipo de interferência mediante essa política?

Professora → Como o olhar do professor tem se tornado único. A fala do professor no conselho é outra. Diante de tudo que tem acontecido, eu acho que os professores se unem mais para discutir os problemas trazidos.

Como é levado o tema avaliação na sua relação com os responsáveis? Existe a preocupação em deixar claro para os mesmo como se dá esse processo com a turma? Há um interesse por partes desse segmento?

Professora → Eu acho fundamental. E acredito na união dos pais com a escola. Mas ainda existe muita diferença entre os responsáveis. Uns ligam e outros não. E no decorrer do meu trabalho eu percebo que uma turma onde os pais são atuantes consegue ter um desempenho melhor, o contrário do que acontece com uma turma onde essa ausência é notada.

Você os pais se preocupando coma questão da avaliação? Como se dá o processo?

Professora → Existem pais que se preocupam sim, mas infelizmente não é a maioria.

Quais seriam os instrumentos que você utiliza para avaliar os alunos? Há algum tipo de registro?

Professora → Eu registro o tempo todo. A minha avaliação vai de um simples jogo, um teatro, um desenho. A minha avaliação é o tempo todo. É a partir dela que meu trabalho é encaminhado..

Como você assume frente aos alunos o tema avaliação?

Professora → Os alunos no início fica inibidos. Sempre no final da aula eu peço eles para avaliarem a aula. O que eles acharam do trabalho da professora. Eu costumo fazer essa autoavaliação. Para habituá-los com esse processo.

O que você pensa quando escuta o termo PROVA/TESTE?

Professora → Assustador. A palavra prova pra mim assusta. Eu sou uma professora, que procuro trabalhar com meus alunos como uma atividade diferente, colocar para os alunos como uma atividade que eles não poderão fazer juntos e que eu não poderei estar ajudando, mas é uma palavra que me assusta muito.

Como você faz para chegar ao conceito global dos alunos?

Professora → Meu conceito global não é baseado somente nas provas, porque as vezes no dia da prova o aluno não está bem. Por isso eu avalio os alunos em diversos aspectos, em todas as atividades desenvolvidas na sala. Eu o vejo como um todo. A partir dos erros e acertos. Nos trabalhos de casa, pesquisas, trabalhos em grupos.