



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

**A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação:  
um estudo em Duque de Caxias/RJ**

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

Orientadora Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner

Ester de Azevedo Corrêa Assumpção

Rio de Janeiro, RJ  
Fevereiro de 2013

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

Ester de Azevedo Corrêa Assumpção

**A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação:  
um estudo em Duque de Caxias/RJ**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner  
Orientador – UNIRIO

---

Professora Doutora Cláudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO

---

Professora Doutora Maria Elena Viana – UNIRIO

---

Professora Doutora Maria Teresa Esteban – UFF

---

Professor Doutor Ivanildo Amaro – UERJ

## **DEDICATÓRIA**

Dedico aos meus filhos Jonathas e Felipe,  
pela vivacidade com que me ensinam a cada dia.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, o Autor da vida.

Agradeço aos meus pais Ozias Corrêa e Marilda Azevedo Corrêa, que me ensinaram a buscar com dedicação a concretização de meus sonhos.

Agradeço ao Marcio Assumpção, Jonathas Assumpção e Felipe Assumpção pelo apoio constante e parceria nesta empreitada.

Agradeço a minha irmã, uma grande incentivadora e aos grandes amigos que se tornaram irmãos por escolha e parceiros na jornada da vida.

Agradeço a Claudia Lino, mais que uma orientadora pedagógica, uma companheira das lutas no fazer docente.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Andréa R. Fetzner que tão atentamente percebeu minha necessidade e desejo em participar do PPGEdU/UNIRIO e fez desses dois anos um período de crescimento pessoal e profissional imensurável.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela inclusão em seu Programa Demanda Social, proporcionando dedicação exclusiva ao PPGEdU/UNIRIO.

Agradeço aos professores da rede municipal de Duque de Caxias, especialmente os que de forma tão generosa colaboraram para a realização deste trabalho.

Agradeço aos alunos com os quais já convivi. Essa convivência certamente deixou a certeza de que vale a pena ser professora.

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Este trabalho realizado com bolsa do Programa de Demanda Social da Capes apresenta a pesquisa vinculada ao PPGEduc/UNIRIO feita no município de Duque de Caxias/RJ, que investigou a correlação das práticas avaliativas, no interior da escola, com a política de controle público por meio da avaliação, após a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e a produção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. As questões que orientaram a pesquisa foram: em que as práticas avaliativas cotidianas dialogam com os exames produzidos pelo SAEB? Os docentes percebem seu trabalho influenciado pela política de controle exercida pela Provinha e Prova Brasil? Para respondê-las, a pesquisa de perspectiva qualitativa envolveu entrevistas com 24 professores de cinco escolas. Esta pesquisa, ao relacionar tensões macroestruturais que envolvem a política de avaliação, verifica a avaliação como elemento que constitui vinculação a um modelo de sociedade no qual o capitalismo passa por uma reestruturação global; assim, os mecanismos de mercado e a institucionalização do Estado-avaliador (AFONSO, 2003) tomam força e submetem a escola à sua lógica. Ao mesmo tempo, ao tomar as tensões estabelecidas nas relações com o cotidiano escolar e a prática da avaliação, verificam-se reações à política nem sempre articuladas coletivamente ou percebidas institucionalmente.

Palavras-chave: Avaliação; Controle público; Percursos emancipatórios.

## **ABSTRACT**

This work presents a research linked with PPGedu/UNIRIO and carried out in the town of Duque de Caxias/RJ, that investigated the correlation of the evaluative practices, inside the school, with the political public control by evaluating, after the institutionalization of System Evaluation of Basic Education – SAEB and the production of Index of Basic Education Development – IDEB. The questions that guided the research were: wherein the daily evaluative practices dialogue with the exams produced by SAEB? The teachers perceive their jobs influenced by the political control exercised by the Provinha and Prova Brasil? To answer them, the qualitative perspective's research involved interviews with twenty four teachers of five schools. This research, relate to macro structural tensions, that involve the evaluation policy, verify the evaluation as element that constitute linking with a society model that the capitalism undergo to a global restructuration, so, the market mechanisms and the institutionalization of the appraiser-State (AFONSO, 2003), takes strength and submit the school to his logic. At the same time, taking the established tensions in the relations with the scholar daily and the practice of evaluation verify reactions to the policy not always articulated collectively or perceived institutionally.

**Key-Words:** Evaluation; Public control; Emancipatory pathways.

## SUMÁRIO

Introdução .....	9
<b>1. Avaliação e reconstrução de percursos escolares emancipatórios: quadro referencial.....</b>	<b>13</b>
1.1 O controle público por meio da avaliação: poder e regulação.....	16
1.2 A avaliação e a construção de uma política.....	19
1.3 A avaliação e seu caráter formativo.....	27
1.4 A avaliação frente às propostas de formação docente.....	31
1.5 A avaliação e a qualidade da educação.....	35
1.6 Avaliação emancipatória.....	37
<b>2. Organização escolar em ciclos: percursos e características do campo da pesquisa.....</b>	<b>41</b>
2.1 Caracterização do campo.....	44
2.2 Um campo em construção.....	50
<b>3. Caminhos da pesquisa.....</b>	<b>57</b>
3.1 Uma metodologia qualitativa.....	57
3.2 Revisão de trabalhos na ANPEd.....	62
3.3 Consulta à base de dados da Scielo.....	64
3.4 Consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES .....	70
<b>4. O que foi possível compreender .....</b>	<b>75</b>
Referências.....	93
Anexos.....	100

## Introdução

Esta pesquisa se insere na Linha de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. O início da pesquisa deu-se em março de 2011, entretanto o interesse pela pesquisa em avaliação não pode ser datado e surge de questionamentos resultantes da experiência enquanto orientadora educacional na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, um dos municípios da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Em quase vinte anos na rede, a serem completados em março de 2013, sempre atuando em escola de Ensino Fundamental, é possível perceber diversas concepções e práticas de avaliação convivendo no interior da escola. Algumas práticas são marcadas pela busca de uma avaliação formativa e emancipatória; entretanto, a sistematização dessas práticas torna-se difícil pela submissão aos padrões de qualidade produzidos em grande escala, que acabam por conduzir a práticas classificatórias e hierarquizantes. Com a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o que ele representa na produção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, a avaliação tem assumido centralidade nas discussões cotidianas da escola, não só na sala de aula como também nas práticas gestoras.

Enquanto membro da equipe diretiva da unidade escolar, participei da Escola de Gestores<sup>1</sup>, em 2009, envolvendo-me no estudo do processo avaliativo da escola e a influência que as avaliações externas provocam nas práticas de gestão escolar. Tais estudos realizaram-se enfocando prioritariamente a avaliação institucional, considerando também a avaliação da aprendizagem enquanto questão indissociável. Alguns questionamentos ficaram ainda mais patentes, principalmente quanto à relação da avaliação com a organização da base curricular dos anos de escolaridade e práticas docentes.

---

<sup>1</sup> Conforme informação do site do MEC. “O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando, assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC.” Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

As demandas do cotidiano escolar em alguns momentos podem embotar a visão de novas possibilidades de ação na escola e trazer certo imobilismo, frente às inúmeras tarefas apresentadas na agenda da rede de ensino. A rotina de um ano letivo pode, em certa medida, conduzir a um movimento mecanizado, salvo suas especificidades: preparação junto à equipe diretiva para a chegada dos professores, organização das atividades iniciais do ano com os profissionais da escola, reunião de pais, práticas de avaliação diagnóstica das turmas, semana de planejamento, exigências burocráticas da Secretaria Municipal de Educação – SME. Entretanto, tais iniciativas não corroboram, por si só, para a consecução dos objetivos educacionais elencados pela escola. Como relata Esteban (2009):

A escola estruturada como parte do projeto da modernidade não se tornou realidade e seus princípios fundadores – a verdade como lei, o rigor como método, a transmissão dos conhecimentos socialmente válidos e necessários como finalidade – mostram-se insuficientes para enfrentar os desafios que a vida cotidiana contemporânea impõe. (ESTEBAN, 2009, p.125)

Ao mesmo tempo, ao pensar sobre estas rotinas escolares e as insuficiências presentes na transmissão metódica de conhecimentos supostamente verdadeiros, tornou-se necessário buscar mais elementos para um projeto de escola em que a avaliação, estando a serviço de aprendizagens relevantes para os estudantes, ultrapasse a categoria de procedimentos de exame, onde os conhecimentos subalternizados não sejam silenciados e a alteridade seja também um princípio, assim como a democratização do acesso e permanência na escola. Cresce, portanto, a necessidade de um projeto de escola que busque a reconstrução de percursos com análise crítica da lógica em que está sendo concebida.

Ao procurar novamente a universidade, meu interesse nas pesquisas no campo da avaliação reflete a inquietude e o desejo de construção de uma escola com percursos emancipatórios, onde o diálogo entre as pessoas e seus saberes proporcione mais que o respeito à igualdade e inclua na pauta de discussão o reconhecimento à diferença. Da mesma forma, uma escola em que o rompimento com a consciência ingênua (FREIRE, 1987)

oportunize, por meio das relações dialógicas, a tomada de decisões transformadoras das práticas hegemônicas.

Face ao exposto, o interesse desta pesquisa vincula-se à correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação, após a institucionalização do SAEB e a produção do IDEB. Em que as práticas avaliativas cotidianas dialogam com os exames produzidos pelo SAEB? O trabalho dos docentes tem sido influenciado em que medida, por meio da política de controle exercida pela Provinha e Prova Brasil?

Esta pesquisa propôs ouvir docentes sobre os processos avaliativos dos alunos, tendo atenção especial as concepções de avaliação presentes nas falas dos professores e condicionantes da rede escolhida para a pesquisa, principalmente no que se refere à organização do tempo escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Inicialmente, escolhemos quatro escolas, uma escola por Distrito Administrativo, entretanto, seguindo as possibilidades que a construção de uma metodologia qualitativa nos oportuniza, este número passou para cinco, sendo duas escolas no 4º Distrito. A escolha das escolas deu-se pelo fato de que pelo menos um dos elementos da Equipe Diretiva possui relação de proximidade construída em diferentes momentos ao longo dos quase vinte anos de atuação, o que facilitou o acesso à rotina da escola e aos professores.

Em novembro de 2011, após visita ao Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Duque de Caxias, foram iniciadas visitas às escolas e entrevistas com os professores. Durante o período de novembro de 2011 a novembro de 2012, foram realizadas dezoito entrevistas individuais e duas outras entrevistas que se transformaram em rodas de conversa com três professores cada. Ao todo esta pesquisa ouviu 24 professores da rede municipal de Duque de Caxias, que, ao assinarem o termo de consentimento informado, optaram pela não identificação. Neste texto, portanto, os professores serão nomeados por letras do alfabeto, iniciando pela letra A, na escola de 1º Distrito, e seguindo a ordem alfabética, conforme os distritos subsequentes.

Considerando o interesse da pesquisa, este trabalho apresenta a construção de um quadro conceitual de análise para a compreensão de aspectos relativos ao controle público e à avaliação, assim como uma consulta aos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação

e Pesquisa em Educação – ANPEd, à base de dados da Scielo Brasil e banco de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior, a fim de verificar a incidência de pesquisas de mestrado com interesses convergentes a esta pesquisa. Também foi elaborada uma breve contextualização histórica da rede em que a pesquisa é realizada. Neste contexto, devido à rede de Duque de Caxias ter os anos iniciais organizados em regime de ciclo, apresenta-se um breve estudo dos pressupostos da escolarização em ciclos.

Por fim, a metodologia de abordagem qualitativa permite trazer algumas considerações, que se apresentam no desenvolvimento da pesquisa e possuem duas abordagens: uma relacionada a questões macroestruturais, que constituem a análise da política de controle por meio da avaliação em seus desdobramentos nas práticas avaliativas de sala de aula; e outra que estabelece a análise das práticas avaliativas no cotidiano escolar e as concepções de avaliação que as orientam.

O trabalho organiza-se em quatro capítulos, focados de forma a apresentar os estudos realizados. O primeiro capítulo apresenta a construção do quadro referencial composto pelos conceitos que orientam a pesquisa. No segundo capítulo, em função da existência, no campo, do Ciclo de Alfabetização, há um breve diálogo com os pressupostos da organização escolar em ciclos e a caracterização do campo de pesquisa com sua contextualização histórica. A metodologia empregada nesta investigação está descrita no terceiro capítulo e, por fim, o quarto capítulo traz algumas conclusões na tentativa de sintetizar o que foi possível aprender neste movimento de estudo e pesquisa.

## 1. Avaliação e reconstrução de percursos escolares emancipatórios: quadro referencial

Este capítulo apresenta um breve quadro conceitual que envolve aspectos referentes à avaliação e à política de controle público da educação brasileira no contexto dos processos internacionais de regulação. Ele envolve também a perspectiva formativa da avaliação (FERNANDES, 2006), algumas propostas de formação docente (PÉREZ GOMÉZ, 1998) e a relação com a avaliação praticada no cotidiano da escola. Diferentes conceitos de qualidade também estão presentes neste capítulo e, finalmente, o paradigma da avaliação emancipatória (SAUL, 2010).

Com o discurso da existência de uma base epistemológica legitimada, denominada no cotidiano escolar como *conhecimento historicamente acumulado*, o processo ensino-aprendizagem tem se constituído como um movimento de socialização deste conhecimento. Considerando a base epistemológica legitimada, os alunos são considerados exitosos de acordo com o grau de apropriação deste conhecimento, demonstrado em instrumentos de mensuração. Entretanto, os que não são considerados exitosos pela aferição dos instrumentos fazem parte das estatísticas que contabilizam o fracasso escolar, que pode ser considerado por Esteban (2003) como ausência da homogeneidade pretendida.

Ao considerar tais questões, é fundamental, para o desenvolvimento deste trabalho, questionar estes conhecimentos que historicamente foram sendo legitimados. Conhecimentos de quem? História escrita por quem?

Os estudos de Grosfoguel (2008) e Mignolo (2003) colaboram para questionar a premissa da existência de uma tradição epistêmica determinante da verdade universal, estabelecida pelo eurocentrismo, e trazem o conceito de geopolítica do conhecimento para compor o que denominam de corpo político do conhecimento, valorizando o lócus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo político do sujeito que fala.

Eis que se torna importante distinguir “lugar epistêmico” e “lugar social”. O fato de alguém se situar no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistemicamente subalterno. Justamente o êxito do sistema-mundo colonial moderno reside em levar os sujeitos

socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. (GROSFOGUEL, 2008, p.4)

O conceito de colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003; GROSFOGUEL, 2008) vem sendo construído, portanto, à medida que o movimento de legitimidade de determinados conhecimentos produzidos em lugares geopolíticos dominantes são veiculados como verdade universal e reproduzidos como próprios da cultura subalterna. Este trabalho propõe a análise das falas dos professores sobre as práticas avaliativas no interior da escola, utilizando-se desse conceito para buscar compreensão a respeito do movimento de produção/reprodução de conhecimentos sobre as avaliações praticadas em sala de aula.

A veiculação da existência da verdade universal e dos conhecimentos universalmente legitimados pela classe dominante fica evidenciada também por meio dos pactos formulados a partir da Conferência Mundial Todos pela Educação, em Jomtien, na Tailândia, realizada em março de 1990. No preâmbulo, há o reconhecimento de um conhecimento universal que, se garantido, dá indicativos de melhoria na qualidade de vida. No artigo 1º, ao descrever as necessidades básicas da aprendizagem, a Declaração estabelece que:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (Unesco, 1990, p.2)

Ao estabelecer um tipo de conhecimento, para um tipo de aluno e um tipo de escola, a alteridade tende a ficar reduzida e alunos e professores passam a ser objetos do conhecimento. A condição de sujeitos participantes do processo de construção dos conhecimentos é desconsiderada e a condição subalterna ratificada pela valoração de um conhecimento sobre o outro que é determinado em uma relação de colonialidade.

Neste contexto, a avaliação ganha centralidade (FERNANDES, 2009), ao adquirir função reguladora da qualidade, que é, neste sentido, entendida como apropriação dos conhecimentos previamente estabelecidos pelos documentos oficiais que tratam de currículo. As Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, por exemplo, têm induzido de forma considerável redes e escolas quando elas tomam os documentos e, a partir deles, criam apostilas e projetos cujas orientações curriculares tornam-se a “expressão dos conhecimentos e valores que uma sociedade considera que devem fazer parte do percurso educativo de suas crianças e jovens” (PRADO, 2000, p. 94). O currículo, portanto, passa a ser determinado por uma hierarquia que privilegia conhecimentos, muitas vezes alheios à constituição histórica, política e social dos alunos e comunidade. Esta seleção de conhecimentos tende a reduzir a perspectiva proposta por Freire (1987) de conhecimentos que geram ação, que desafiam alunos e professores. Portanto, como estão sendo conjugadas tais questões no cotidiano escolar?

A seleção de conhecimentos escolares alia-se, no presente estudo, a outras temáticas fundamentais, tais como regulação e poder, qualidade educacional, avaliação enquanto política pública, avaliação e formação de professores, bem como tantas outras que podem subsidiar a construção de um quadro referencial de análise e dar pistas na busca da reconstrução de percursos emancipatórios. Busca-se perceber a existência, ou não, de movimentos instituintes no interior da escola que estejam alinhados com a perspectiva de contrarregulação ou reflexão das propostas de controle implementadas pelo SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e replicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias por meio da Prova Caxias<sup>2</sup>.

Para Esteban (2003), “a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social” (p.7). A reconstrução, portanto, dos percursos emancipatórios, além de exigir a elaboração de uma base epistemológica coerente, possibilita constranger diferentes orientações simplificadas e reducionistas do problema do fracasso/sucesso escolar e conduz a possibilidade de reorganização escolar em seus diversos tempos e espaços também por meio da implantação dos ciclos e da política de não retenção.

---

<sup>2</sup> Teste promovido pela Secretaria Municipal de Educação e aplicado pela própria secretaria no ano de 2011, cujo objetivo é aferir o desempenho do aluno com vistas a preparação para a Prova Brasil.

### **1.1 O controle público por meio da avaliação: poder e regulação**

As relações de poder no cotidiano escolar talvez tenham suas maiores manifestações vinculadas exatamente à avaliação, que vem se utilizando, ao longo dos tempos, de mecanismos coercitivos para estabelecer não só a manutenção da ordem, da disciplina e da subordinação como também operando na lógica da classificação hierárquica e seletiva dentro de um projeto unívoco de escola.

O projeto democrático de escola, que está em vigor desde o início do processo de redemocratização do país, a partir dos anos 1980, parece conformar-se com a presença dos que antes não tinham garantia de matrícula, porém para configurar-se como projeto efetivamente democrático exige mudanças significativas no currículo, na avaliação e no cotidiano escolar, redefinindo a relação de poder e saber como parte da valorização dos conhecimentos subalternos, ou seja, reconhecendo conhecimentos produzidos por sujeitos postos à margem do social que são desqualificados pelo discurso dominante (ESTEBAN, 2008a).

Ao contrário disso, os exames nacionais têm produzido uma justificativa para silenciar a diferença em nome da busca por padrões hegemônicos de conhecimento (ESTEBAN, 2008b). As práticas pedagógicas que operam na preparação para os exames e alinham o currículo ao que é aferido neles não só impõem um determinado tipo de conhecimento como negam a possibilidade do aluno estabelecer sua identidade como produtor de conhecimento. Trabalhando com o que considera básico, tendem a ocultar tantos outros conhecimentos que estão além do que pode ser considerado básico. Para Freitas (2012), há um discurso que sustenta a necessidade de regular o trabalho escolar para que ao menos o básico seja trabalhado em sala de aula; este, porém, favorece a ocultação de tantos outros conhecimentos.

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. (FREITAS, 2012, p.390)

Um dos argumentos que sustentam o tipo de regulação realizada pelas provas estandardizadas é o discurso do fracasso escolar que, ao determinar padrões, fortalece a dimensão individual e legitima a obsessão pela eficiência (GIMENO SACRISTÁN, 1997), determinada por objetivos estabelecidos hegemonicamente.

Os questionamentos quanto à função reguladora da avaliação são pertinentes, entretanto, a avaliação não tem só esta função, à medida que passa a ser inerente ao processo ensino-aprendizagem, não no sentido de controlar o baixo rendimento e a exclusão dos alunos como manifestação de sua própria dificuldade, mas articulando processos e resultados escolares e colocando em discussão a negação de conhecimentos e culturas que tendem a transformar a diferença em desigualdade (ESTEBAN, 2010).

Faz-se necessário estabelecer mecanismos de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem relacionados aos aspectos formativos da educação. A garantia da inclusão dos alunos neste processo é fundamental em uma perspectiva emancipatória, de forma que o fazer pedagógico seja o foco para além da perspectiva de controle público baseado no desempenho de competências.

Na perspectiva dos contextos de produção da política de controle público, vale ressaltar a presença de instâncias de regulação supranacional (AFONSO, 2001), tais como Mercado Comum do Sul (Mercosul), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros, que estabelecem mecanismos de controle e indução de políticas públicas, como verificaremos adiante, ao analisar a institucionalização da avaliação enquanto política pública. No conjunto de condicionantes megaestruturais que compõem a globalização e a redefinição do papel do Estado, é oportuno considerar os “condicionantes emergentes da atual reestruturação do capitalismo a nível global” (AFONSO, 2003) e neste contexto considerar também o processo de instauração destas instâncias de regulação supranacional por meio das quais são construídas as políticas de controle público, utilizando-se de elementos estatais, não estatais, nacionais e globais.

Nesse sentido, o conceito de poder legítimo ou autoridade deve ser separado da sua tradicional associação com os Estados e com os limites rígidos das fronteiras nacionais, para que possa ser realocado no âmbito de uma nova configuração internacional da vida política, moldada e organizada por um novo “direito democrático cosmopolita” ou por uma “democracia cosmopolita internacional” (p.38).

A democracia cosmopolita universal e sua relação com os princípios neoliberais do capitalismo atual, ratificadas pela presença de mecanismos de mercado que operam com a noção de livre concorrência, relações de parceria entre público e privado e subordinação dos direitos sociais às lógicas de produção, compõem o conceito de quase-mercado (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), no qual a regulação está presente como garantia do controle sobre a eficiência e eficácia da educação. Afonso (2003) denomina Estado-avaliador o momento em que ao Estado é conferido um “relativo aumento do poder de regulação e uma lógica mais voltada para o mercado ou para a autorregulação institucional”.

Para Freitas (2011), a regulação

se configura de maneira nítida a partir das propostas educacionais de controle do aparato escolar por meio de meritocracia e “responsabilização”, controle dos métodos a partir de apostilamento de redes inteiras, privatização via Organizações Sociais, entre outras ações. Enfim, seu objetivo é organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para o mercado é bom para a educação. ( p. 3)

O autor propõe a instauração de uma contrarregulação como

resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contrarregulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (2005, p.912)

No cotidiano escolar, entretanto, o acompanhamento deve estar associado à ordem pedagógica e implícito no processo de produção e socialização de conhecimentos no que tange ao monitoramento do trabalho, não só do aluno, mas de todos os profissionais envolvidos. Em uma perspectiva formativa, acentua-se a importância da autonomia dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem e de seu controle sobre o que aprendem e como aprendem (FERNANDES, 2009). A conceituação da avaliação formativa posteriormente fornecerá elementos para uma reflexão de ordem pedagógica do monitoramento enquanto acompanhamento contínuo do processo ensino-aprendizagem.

Em uma perspectiva emancipatória (SAUL, 2010), este acompanhamento é constante, pois o sujeito é parte do processo, desde a concepção até a criação coletiva de alternativas transformadoras, que ocorre em uma relação dialógica por meio da descrição e crítica da realidade, apresentadas posteriormente neste estudo.

A relação entre os processos de acompanhamento da aprendizagem e os de regulação da política de avaliação brasileira é parte fundamental da pesquisa, a ser compreendida por meio da análise das práticas cotidianas e dos aspectos da avaliação instituída como política pública.

## **1.2 A avaliação e a construção de uma política**

O controle público por meio da avaliação tem se constituído historicamente enquanto parte da “política educacional que não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças” (PERONI, 2000, p.67). No Brasil, a Constituição promulgada em 1988 torna-se marco importante na política educacional e merece consideração, pois nela estão contidas, implícita e explicitamente as bases para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei 9394, promulgada em 1996, e que dá sustentabilidade à avaliação enquanto política pública.

O discurso sobre o fracasso da escola pública, sobre a incapacidade do Estado de gerir a educação, aliado aos complexos processos de seletividade escolar e crescente grau de universalização do acesso à escolarização, fruto do contexto da redemocratização da sociedade brasileira a partir dos anos 80 (BONAMINO, 2002), pode ser considerado um marco para a

compreensão da política de avaliação brasileira. Em função disso, há fortemente a entrada da iniciativa privada na educação pública, tendo como égide as leis do mercado (AFONSO, 2000), que determinam a preocupação acirrada com custos e eficiência.

Com a pretensão de averiguar a eficiência da educação oferecida no país, foi formalizada a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, assinada nos últimos dias do governo do presidente Itamar Franco. A primeira edição de avaliação em larga escala, no entanto, ocorreu em 1990, antes da regulamentação. Testes nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências foram aplicados de forma amostral em turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, em escolas públicas e urbanas, e após a regulamentação foi adotada a Teoria de Resposta ao Item – TRI<sup>3</sup>, como nova metodologia. Na edição correspondente a 1995, os testes foram aplicados só aos alunos da 4ª e 8ª séries (hoje correspondente ao 5º e 9º ano de escolaridade), houve a inclusão de uma amostra da rede privada e não foram aplicados os testes de ciências.

Neste cenário, devido às novas demandas, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevou a avaliação a patamares jamais atingidos, passando a ocupar lugar central nas agendas governamentais como instrumento indutor de elaboração de políticas públicas, inclusive as políticas de articulação com o chamado terceiro setor.

Os art. 8º, § 1º, art. 9º, VI, VII e VIII, e art. 67 colocam nas mãos da União um poder tão grande que jamais governo algum o deteve. Trata-se de um poder inaudito posto nas mãos da União, através de uma avaliação sistêmica, sistemática e externa: do rendimento escolar, das instituições de ensino superior e do desempenho do docente. A LDB fala explicitamente em sistema nacional de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental no art. 87, § 3º, IV. Trata-se pois de algo sistemático e que faz parte da organização da educação nacional. (CURY, 1998)

---

<sup>3</sup> Segundo Araujo, Andrade e Bortolotti (2009, p.1002), “a TRI fornece modelos matemáticos para os traços latentes, propondo formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item, seu traço latente e características (parâmetros) dos itens, na área de conhecimento em estudo. A partir de um conjunto de respostas apresentadas por um grupo de respondentes a um conjunto de itens, a TRI permite a estimação dos parâmetros dos itens e dos indivíduos em uma escala de medida”.

As questões operacionais da política de avaliação da educação brasileira ficam ancoradas, a partir de então, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira<sup>4</sup> – INEP, que absorve a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional do Ministério da Educação. Desta forma, as avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos no âmbito federal ficam sob a responsabilidade do INEP que, através da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, passa por uma reestruturação, tornando-se autarquia federal com as seguintes finalidades:

- I – organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando ao estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III – apoiar os estados, o Distrito Federal e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV – desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V – subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI – coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII – definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII – promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; e
- IX – articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral. (Artigo 1º)

Na sequência da institucionalização do sistema de avaliação, enquanto uma política pública, a homologação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de

---

<sup>4</sup> O INEP passa a se chamar INEP Anísio Teixeira a partir de 2001, com a promulgação da Lei 10.269, de 29 de agosto.

Educação – PNE e estabelece cinco prioridades, dentre as quais a quinta refere-se, justamente, ao desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional, vinculando à qualidade do ensino.

Em 2005, a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março, reestrutura o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que passa a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. A ANEB manteve as características dos testes e procedimentos do antigo SAEB, sendo amostral, e a ANRESC passa a ter caráter censitário e ficou conhecida como Prova Brasil.

Nos dias de hoje, a Prova Brasil passou a ser realizada em conjunto com a aplicação da ANEB – a aplicação amostral do SAEB –, com a utilização dos mesmos instrumentos, sendo bianual e englobando também as escolas públicas rurais. Além dos testes, são realizados questionários socioeconômicos destinados aos alunos participantes e à comunidade escolar.

As escolas também participam de outra ação avaliativa proporcionada pelo INEP, e estabelecida no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Esta avaliação de cunho diagnóstico, sem fins classificatórios, foi denominada Provinha Brasil, sendo aplicada a todos os alunos matriculados no segundo ano de escolaridade. Inicialmente, compreendia questões relativas à alfabetização e ao letramento. Em 2011, passou a aferir também o nível de alfabetização matemática dos alunos. Realizada em dois ciclos anuais, o INEP adverte para que o primeiro teste ocorra até o mês de abril e o segundo até o mês de novembro.

Como parte da política de avaliação, está o uso dos resultados das provas de larga escala, no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo INEP, como indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>5</sup>. O cálculo do IDEB engloba o produto de dois números: um, referente ao desempenho; outro, ao rendimento. O primeiro é a média das proficiências dos alunos, presentes na escola no dia da Prova Brasil, e o segundo produz, no cálculo da média harmônica, um número referente às taxas de aprovação dos anos de cada ciclo, com informações obtidas no Censo Escolar.

---

<sup>5</sup> Fonte: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (Brasil, 2007)

O interesse desta pesquisa é investigar as correlações das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação na escola de Ensino Fundamental; assim, a realização da Provinha e da Prova Brasil será considerada no bojo da pesquisa de forma mais relevante. Entretanto, é importante registrar que também fazem parte das políticas de controle da educação brasileira ações internacionais pactuadas por organizações internacionais, entre elas a OCDE.

Algumas ações sistemáticas estão em andamento como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (Programme for International Student Assessment), aplicado aos alunos na faixa dos 15 anos, pressupondo que seja a idade do término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. A Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem – TALIS (Teaching and Learning International Survey) tem foco principal no ambiente de aprendizagem e nas condições de trabalho oferecidas aos professores das séries finais do Ensino Fundamental, e faz parte do programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais – INES, criado com o objetivo de aprimorar os sistemas de coleta de dados dos países membros da OCDE.

De acordo com o INEP, em 2000, participaram do PISA no Brasil 4.893 alunos e, em 2009, o número aumentou para 20.127 alunos de 950 escolas, oriundas de todos os estados da federação. Os últimos resultados mostram que o Brasil está com acrive nas notas; em 2000, era 368 e, em 2009, totaliza a média de 401 pontos nas áreas de ciências, matemática e leitura. Dos 65 países participantes, o Brasil obteve no ranking a seguinte colocação:

**Quadro1: Colocação do Brasil no PISA/2009 nas áreas avaliadas.**

Ciências	Matemática	Leitura
53°	57°	53°

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br>

O conhecimento nessas áreas é aferido, segundo o INEP, pautando-se em marcos referenciais que definem que “novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida em um mundo em constante transformação” (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>).

Dados preliminares do Censo de 2010, divulgados pelo IBGE, revelam que 8,5% da população brasileira estão entre os miseráveis<sup>6</sup> e 39,9% destes têm até 14 anos de idade, faixa etária de escolarização prevista no artigo 32 da LDBEN<sup>7</sup>. Há que se analisar criticamente o grau de participação desta parcela da sociedade na construção da base epistemológica em disputa. As peculiaridades desta parcela da população estão em pauta na organização curricular? A avaliação estabelecida como legítima, do ponto de vista da política pública para fins de aferição da qualidade da educação brasileira, é estabelecida em bases epistemológicas que considerem os conhecimentos desta parcela da população?

A luta aqui certamente não é pelo esvaziamento dos conhecimentos em nome da negação aos parâmetros predeterminados, mas pela valorização da “dimensão intersubjetiva da produção do conhecimento” (MIGNOLO, 2003). Na perspectiva da diversidade de realidades sociais, econômicas, culturais e estruturais, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA torna-se, neste trabalho, objeto de reflexão, pois propõe a veiculação e aferição homogeneizada de conhecimentos cuja produção ratifica a condição de subalternidade de grupos minoritários.

Na escola, fica evidenciado que a avaliação é uma construção social que está na ordem do fazer (FERNANDES, 2009), e a política de controle público tem interferido no processo

<sup>6</sup> Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, quem sobrevive com renda familiar por pessoa até R\$70,00 mensais é considerado miserável.

<sup>7</sup> Utilizamos aqui a redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006.

ensino-aprendizagem e na forma como os conhecimentos são desconsiderados e ou valorizados. Espera-se com esta pesquisa compreender tais interferências nas escolas pesquisadas da rede municipal de educação de Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

Em entrevista preliminar da pesquisa, uma professora do 5º ano de escolaridade relatou o que pensa a respeito de submeter seus alunos à Prova Brasil e em seu depoimento fica evidenciada a submissão do planejamento curricular frente às exigências do exame.

Eu confesso que no início eu tinha muita dificuldade com a questão da Prova Brasil, porque você acaba acostumando a trabalhar de uma certa forma na sala de aula e os conteúdos cobrados na Prova Brasil de uma maneira diferente. Foi difícil porque você tá acostumada a trabalhar de maneira tradicional, cobrar a questão dos conteúdos, dar o ponto e dar as atividades daquele ponto que foi dado. Quando a Orientadora Pedagógica fez a proposta da gente trabalhar a interpretação textual e mais os conteúdos de ortografia e gramática sendo retirados do texto. Primeiro eu pensei assim: Não dá, mas depois de dois anos eu falo assim a Prova Brasil não me assusta porque não é nada diferente do que eu faço na sala de aula. Assim, a Prova Brasil para mim é só mais um instrumento que avalia o aluno e vê assim, a qualidade do ensino que foi oferecido pra ele, mas nada diferente da prática da sala de aula. (professora A, 1º Distrito).

Percebe-se, portanto, que a prática de sala de aula foi modificada em sua forma e conteúdo para estar em acordo com os ditames da Prova Brasil. A política de controle público por meio do exame foi incorporada de tal forma que o planejamento escolar foi ajustado para se assemelhar ao que é cobrado na Prova Brasil, entretanto, os alunos em suas singularidades continuam sendo objetos da aprendizagem e dos resultados. Na fala da professora é possível verificar a crença de que a qualidade de todo um processo pode ser medida por meio do exame. Tal concepção também está sendo inculcada massivamente e compõe o bojo de aceitação dos processos de controle e regulação.

Outra professora relata que, nos dias anteriores à aplicação da Prova Brasil, conversou com a turma pedindo que não ficassem nervosos, pois a prova não valia nota, apesar de ser importante para a escola. Indagada a respeito desta importância, a professora não soube dizer exatamente o motivo.

Justamente,... Já é uma característica externa de Ideb, de avaliação, de outro que está avaliando o meu trabalho, nem pro resultado da aprendizagem do aluno. Ah agora você me pegou (risos). Realmente, até tive uma reunião do Sepe (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação), eles estavam argumentando sobre isso. Eu não vejo sinceramente... Prova pra mim e pra maioria dos colegas não avalia nada. A gente conhece o aluno pelo dia a dia. (Professora K, 3º Distrito).

As divergências entre pesquisadores no campo da avaliação, quanto à validade dos testes de desempenho, são também elementos na constituição da análise do campo. Mesmo alertando para a necessidade de fugir de uma interpretação ingênua do IDEB como nota da escola, pois representa uma construção estatística e não a escola em si, Soares (2009) defende o uso dos testes como instrumento de avaliação insubstituível.

O instrumento fundamental para a avaliação dos resultados das escolas são os testes padronizados de conhecimento, que podem ser aplicados tanto a estudantes quanto aos seus professores. Devidamente utilizado, um sistema de testes permite identificar resultados positivos e áreas mais problemáticas, dirigir recursos para onde sejam mais necessários e premiar o bom desempenho. Existe muita polêmica sobre o uso de testes nos sistemas educacionais, que não seria o caso de reproduzir aqui. Basta dizer que, como a democracia, os testes são instrumentos problemáticos, mas são insubstituíveis se quisermos saber onde estamos, e que caminhos devemos seguir para sairmos da situação extremamente crítica em que se encontra a educação brasileira. (SOARES, 2009, p. 240)

A ênfase em instrumentos mensuráveis como procedimentos avaliativos objetivos e supostamente neutros é denominada por Afonso (2000) como avaliação criterial com publicização de resultados, e faz parte da preocupação neoliberal. Ao serem veiculados, os resultados passam a compor o escopo de uma análise simplista dos processos escolares, e a sociedade é estimulada à livre escolha da instituição escolar por parâmetros equivocados. Verifica-se uma preocupação da sociedade, estimulada pelos meios de comunicação de

massa<sup>8</sup>, em atrelar a matrícula de crianças com idade escolar a instituições com índices elevados, como se este fator fosse preponderante na garantia de padrões de qualidade, sem considerar aspectos qualitativos presentes no percurso educativo.

Com estas políticas, a própria avaliação, que tinha evoluído ao longo dos anos de 1960 e 1970 no sentido da valorização e da adoção de epistemologias antipositivistas e pluralistas, acabou por sofrer um novo viés positivista. (AFONSO, 2003, p.91)

Neste contexto, a avaliação da aprendizagem escolar enquanto modalidade legítima de avaliação circula entre o discurso e a prática de forma conflituosa, daí a necessidade de aprofundamento teórico, pois a prática cotidiana passa também pelo domínio da dimensão técnica, onde instrumentos e procedimentos devem ser escolhidos de forma a conduzir o que se espera da avaliação.

### **1.3 A avaliação e seu caráter formativo**

Quais são as possibilidades dadas ao aluno para que ele demonstre conhecimento? Considerando a fragilidade dos instrumentos e procedimentos, é desafio do professor dominar a técnica a fim de escolhê-los especificamente para cada momento da ação educativa. É importante destacar aqui, que a dimensão técnica é importante para qualquer atividade profissional, e, no campo da educação, esta dimensão não exclui ou se torna menos ou mais importante que a dimensão ontológica, social, ética e política (FERNANDES 2009).

Muitos autores (PERRENOUD, 1999; FERNANDES, 2006; HADJI, 2001) têm colaborado com a conceituação da avaliação formativa e sua importância na construção do processo ensino-aprendizagem; entretanto, o próprio conceito tem sido historicamente modificado (FERNANDES, 2006), sendo a essência mantida pela prevalência de aspectos qualitativos da educação. As contribuições desta concepção de avaliação são muitas, mas residem no fato de ser uma avaliação *para* as aprendizagens.

---

<sup>8</sup> Faço referência ao jornal televisivo de maior audiência nacional que estimulou em uma série de reportagens denominada “Blitz da Educação” a vinculação linear entre qualidade da educação, esforço docente e melhoria no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Fernandes (2009), ao propor mudanças na condução da avaliação praticada na escola, traz, de forma sintética, as quatro gerações conceituais de avaliação propostas por Guba e Lincoln (GUBA e LINCOLN, 1989 *apud* FERNANDES, 2009). Para os autores, é possível considerar que a primeira geração da avaliação é denominada avaliação como medida e caracteriza-se pela ampla difusão da eficácia dos testes na quantificação, comparação e classificação das aptidões e aprendizagens humanas. As ideias de Taylor<sup>9</sup> quanto a sistematização, padronização e eficiência trazidas da indústria encontraram acolhimento por grande parte dos sistemas educativos.

Para esta geração, o único objeto da avaliação é o conhecimento. O aluno e os processos que envolvem a produção do conhecimento são desconsiderados. A avaliação, portanto, torna-se descontextualizada e almeja a neutralidade do professor. Considerando os aspectos que envolvem a política de controle público vigente, é possível constatar a presença dos ideais de Taylor, pois a medida tem sido veiculada como sinônimo de avaliação e reduzido sua perspectiva processual a simplesmente aplicação de testes.

Procurando superar entraves da primeira geração, os autores Guba e Lincoln (GUBA e LINCOLN, 1989 *apud* FERNANDES, 2009) denominam a segunda geração da avaliação como avaliação como descrição. Esta tem como principal característica romper com a concepção de que a avaliação baseia-se somente na aferição dos conhecimentos dos alunos e na mensuração. Os estudos de Ralf Tyler colaboram para esta geração da avaliação, pois referem-se à necessidade de formulação de objetivos comportamentais que definissem mais concretamente o que está sendo avaliado. Esta geração, no entanto, não rompe com a perspectiva classificatória da geração anterior.

Assim como a segunda geração, a terceira geração da avaliação surge para corrigir falhas da geração anterior (FERNANDES, 2009) e é denominada formulação de juízo de valor. Neste período, que tem início na segunda metade do século XX, surge

por intermédio de Michael Scriven, a distinção entre o conceito de avaliação somativa, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção e o conceito de avaliação formativa, mais

---

<sup>9</sup> Frederick W. Taylor é considerado criador da Escola de Administração Científica. Sendo oriundo da indústria, traz elementos para otimização de recursos e maior produtividade, tomando por referência padrões de produção, fichas de instrução de serviço, utilização de ferramentas e instrumentos de aferição da capacidade produtiva e premiação pela execução eficiente das tarefas, dentre outras ideias. (CHIAVENATO, 2001)

associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. ((FERNANDES, 2009, p.49)

Há, neste período, grandes investimentos na avaliação dos currículos e no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, pois se fazia necessário acompanhar se os novos currículos estavam obedecendo aos critérios de qualidade (FERNANDES, 2009). Esta geração, entretanto, assim como as anteriores, não conseguiu por si só contemplar toda a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. As recomendações da avaliação formativa foram acolhidas por cognitivistas e behavioristas, ainda que com divergências conceituais.

Para os behavioristas, a avaliação formativa é utilizada na análise de resultados previamente estabelecidos, em um quadro restrito de objetivos que são reforçados e verificados. A avaliação formativa é utilizada na perspectiva cognitivista para a análise de processos de aprendizagem, em um quadro de objetivos e tarefas previamente integrados aos saberes esperados. Sendo assim, surge a quarta geração da avaliação que propõe uma ruptura com as anteriores, pois alia os conceitos de negociação e construção.

Na avaliação como negociação e construção,

os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem; a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; o feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente ao processo ensino-aprendizagem; a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala e a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula. (FERNANDES, 2009, p.55-56)

Observadas estas prerrogativas da quarta geração da avaliação, Fernandes (2006) propõe a Avaliação Formativa Alternativa – AFA, fruto dessa construção histórica do conceito de avaliação formativa. É formativa, pois sua função principal é melhorar e realizar o acompanhamento das aprendizagens, e é alternativa, porque não opera na lógica das avaliações formativas de base behaviorista ou cognitivista.

A avaliação formativa alternativa (AFA) deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir. No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar (p.31)

Os alunos têm participação ativa no processo e são convocados a partilhar as responsabilidades das aprendizagens com os docentes, já que é reconhecidamente uma prática e uma construção social que permite a elaboração de saberes, atitudes e capacidades, projetando ações subsequentes (FERNANDES, 2009). Entretanto, para o autor, as informações recolhidas da avaliação formativa, em determinado momento, podem ser utilizadas em uma função somativa exigida por instituições e redes. Assim, a avaliação formativa pode ficar descolada do processo pedagógico à medida que tem relevância no plano burocrático, de certificação, e não indica percursos para a aprendizagem, como é o caso de registro final do processo de ensino-aprendizagem vivenciado em um período letivo com vistas à aprovação ou à reprovação.

A relação entre a perspectiva formativa e somativa é tensa e por vezes sutil. Ao buscar a variedade de instrumentos para estimular a percepção dos diferentes percursos escolares, tendo objetivada a expressão dos conhecimentos como resultados da aprendizagem, pode não romper com a perspectiva da produção da subalternidade. Especialmente quando a avaliação formativa indicar, a pretexto da qualidade, as lacunas onde atuar para que o desempenho corresponda com o esperado, configurando um novo sentido para a classificação e exclusão silenciada.

Nesse ponto, um questionamento parece pertinente: dessa forma, não estaríamos sendo condescendentes com a prevalência da classificação hierárquica da qual queremos desvincular a avaliação *para* a aprendizagem?

Apesar de reconhecer que a avaliação formativa tem sido indicada como bastante “adequada para a compreensão sobre o que os estudantes sabem e como aprendem, oferecendo informações para ajustar o que e como se ensina aos percursos de aprendizagem”, Esteban (2008) adverte que

mesmo a avaliação formativa pode funcionar numa perspectiva predominantemente técnica e vinculada à perspectiva classificatória. Sua ação, como muitas vezes se constata, pode ter como finalidade a melhor preparação dos estudantes para a realização dos diferentes exames a que se submetem, através da reflexão sobre cada processo individual e da regulação da aprendizagem e do ensino balizadas por valores como competitividade, eficiência, rendimento, de modo a articular os princípios da avaliação formativa ao fortalecimento de conteúdos e métodos articulados à dinâmica social de produção de relações de subalternidade. (p. 11)

A avaliação em educação é uma prática tanto pedagógica quanto social, não residindo nas questões pedagógicas toda a problemática que envolve a educação. Discutir, portanto, a educação somente pela perspectiva da avaliação e seu cunho pedagógico seria incorrer em incompletude. A formação de professores, por exemplo, traz uma série de questões que podem ser aliadas à reflexão, principalmente quando relacionadas à avaliação.

#### **1.4 A avaliação frente às propostas de formação docente**

A escolha de abordar a avaliação frente às propostas de formação docente se dá não somente por ocasião da formação profissional inicial, sobretudo pela necessidade de reflexão a respeito das propostas de formação continuada, que, segundo Gatti (2008), pode ser considerada “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. As diferentes propostas de formação de professores estão relacionadas com a forma de se conceber a ação educativa e historicamente foram sendo estabelecidas estruturas de formação

que podem dar pistas para uma análise do que temos no Brasil hoje, como política de formação de professores.

Tomando como referência a análise proposta por Pérez Gómez (1998) sobre a formação docente, ela pode ser compreendida pelas perspectivas *acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social*.

A primeira compreende o ensino como processo de transmissão e, portanto, pode ser compreendida pelo enfoque enciclopédico ou compreensivo. No enfoque enciclopédico, o professor é especialista na disciplina e sua formação é baseada no processo de domínio dos conhecimentos disciplinares. Há crença de que, quanto maior o volume de conhecimentos do docente, mais garantia de qualidade sem distinção entre saber e saber ensinar. No enfoque compreensivo, os conteúdos historicamente acumulados ainda são fundamentais; entretanto, aliam-se a eles os processos de investigação. O professor é formado para ser intelectual, devendo ter além do domínio das disciplinas o conhecimento criativo e o domínio dos processos de investigação para poder ensiná-los.

Várias vezes, vivenciamos discursos nesta perspectiva. No cotidiano da rede em que a pesquisa está proposta, por exemplo, alguns professores especialistas das disciplinas do segundo segmento do Ensino Fundamental demonstram nuances desta perspectiva quando, em seu discurso e prática, manifestam uma hipervalorização dos conteúdos de sua disciplina, principalmente se ela fizer parte das disciplinas com maior carga horária na grade curricular. Um dos aspectos a serem questionados nesta perspectiva é o respeito inflexível para com a sequência lógica e estrutura epistemológica da disciplina.

A segunda perspectiva baseia-se na técnica e na busca do rigor da ciência aplicada, negando a dimensão artesanal. O professor é preparado para ser um técnico que domina as aplicações do conhecimento e transforma-os em regras de atuação. Opera com os modelos de treinamento que, sendo fechado e mecânico, estabelece relação estática entre o comportamento docente e o rendimento do aluno, e com o modelo de tomada de decisão em que o professor deve ser formado com todas as técnicas possíveis, para que possa tomar a decisão de usá-las em períodos apropriados.

Dentre as muitas considerações a serem feitas com relação a esta perspectiva, uma parece central e reside no fato de que ela é uma proposta que estreita e reduz a ação educativa que, sendo uma prática social, não pode ser determinada apenas por ações de caráter

instrumental. A valorização do instrumento como fundamental na análise do processo educativo tem sido percebida com a indicação de realização de diversos simulados da Prova e da Provinha Brasil como meio de familiaridade com o instrumento e conseqüentemente maior eficiência no uso.

A perspectiva prática reconhece o ensino como atividade complexa e propõe uma formação de professores baseada prioritariamente na prática, para a prática e por meio da prática. Esta perspectiva tem dois enfoques, que se diferenciam essencialmente pela reflexão que se faz da prática. O primeiro é considerado o enfoque tradicional e entende a docência como uma atividade artesanal que foi se constituindo ao longo do tempo por meio de processos de indução e socialização profissional. Diferente do enfoque tradicional, o enfoque reflexivo sobre a prática busca no processo de formação de professores superar a linearidade do conhecimento científico, evitando o caráter reprodutor e acrítico que a prática pode conduzir.

Nesta perspectiva, destaca-se Dewey, que propõe o aprendizado mediante a ação e a formação de professores reflexivos com atitudes honestas e responsáveis. Um desafio nesta perspectiva, tão presente em nossas escolas, é como gerar um conhecimento que possa emergir da prática para a reflexão e transformação. Em muitos momentos, no cotidiano escolar, a prática tende a ser unilateralmente valorizada em detrimento do potencial reflexivo e transformador.

Com a quarta perspectiva, denominada por Pérez Gómez (1998) como reflexão na prática para a reconstrução social, encontra-se a concepção de ensino como prática social e atividade crítica ligada a questões éticas. O professor é considerado autônomo e reflete criticamente sobre a prática cotidiana. A formação docente busca desenvolver a compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem, conduzindo por meio de sua atuação o desenvolvimento autônomo e emancipador dos alunos.

Ainda nesta perspectiva, encontramos dois enfoques, um da crítica e reconstrução, que concebe a formação de professores que visem desenvolver a consciência dos alunos por uma sociedade mais justa e igualitária, “propondo um claro processo de emancipação individual e coletivo para transformar a injusta sociedade atual” (PÉREZ GÓMEZ, 1996, p. 373). O outro enfoque investe em uma formação cujos processos de investigação geram ações para melhorar a qualidade das intervenções. A melhoria do currículo, da qualidade da educação e do

desenvolvimento profissional é objetivada pela intervenção-ação com compreensão prévia das questões complexas que envolvem a ação educativa (PÉREZ GÓMEZ, 1996).

Esta perspectiva ganha espaço nas discussões atuais que buscam uma escola crítica e ativa, onde o diálogo é fundamental e a sala de aula torna-se também um espaço de militância.

No ano de 2003, Lopes e Dias analisaram a centralidade do conceito de competência nos documentos que normatizam a política de formação de professores no Brasil, como parte da reforma proposta pelo Ministério da Educação.

Como podemos verificar no documento das Diretrizes (2001), o desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente, “impondo ao professor o desenvolvimento de disposição para atualização constante” (DCN, 2001, p. 10). Caberá ainda ao professor, individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. (DIAS e LOPES, 2003, p.15)

O conceito de competência, apesar de polissêmico, recebe no cotidiano um status de objetivo de formação e tem em si uma compreensão da estreita relação entre o papel do professor e o desempenho escolar, tal qual a perspectiva técnica trazida por Pérez Gómez (1998). Portanto, podemos dizer que as bases da formação de professores estão ancoradas na concepção conservadora que reduz a racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental.

Relacionando a formação docente com a avaliação, podemos perceber pistas de um modelo próprio de treinamento, onde os percursos dos alunos no processo ensino-aprendizagem são, na maioria das vezes, relegados à perspectiva técnica. Compreendendo a importância da formação docente, a rede municipal de Duque de Caxias possui o Projeto Professor Garantia de Sucesso, cujo objetivo é realizar a formação em serviço dos profissionais da educação.

Uma das principais metas da SME é oferecer capacitação permanente ao grupo de professores. Acreditamos que a formação continuada é uma grande parceira do processo ensino-aprendizagem, na medida em que atualiza os educadores e, conseqüentemente, favorece os estudantes. (SME DUQUE DE CAXIAS, 2013)

Faz-se necessário, portanto, compreender que a atividade docente não pode, por sua essência subjetiva, ser atrelada a simples atualização e reprodução de propostas que acomodem os ditames hegemônicos. A riqueza da atividade docente, que reside na singularidade subjetiva onde os indivíduos pensam, sentem e interagem, e cujo componente artístico é fundamental, tem dado lugar a questões baseadas na perspectiva técnica. A formação de professores e a avaliação têm saído das mãos dos educadores para técnicos cujo compromisso é o de estabelecer eficiência e melhorar a qualidade.

### **1.5 A avaliação e a qualidade da educação**

De qual qualidade falamos? Eficiência do ponto de vista de que parâmetros? Não é recente a busca, ao menos retórica, pela qualidade da educação brasileira. Inatingível em certo aspecto, pois parte da premissa de uma homogeneidade pretendida; entretanto, ao tornar invisível parte dos sujeitos da ação educativa, desconsiderando a heterogeneidade, responsabiliza e exclui em nome da garantia dos padrões de qualidade (ESTEBAN, 2008).

O fato do conceito de qualidade ser permeado de subjetividades e inúmeras contradições favorece a dificuldade em determinar tal conceito e, portanto, objetivamente afirmar-se termos ou não uma educação de qualidade. Oliveira e Araujo (2005) relatam que a qualidade da educação no Brasil foi construída de três formas distintas.

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

O Parecer 11/2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, confirma a fluidez do conceito de qualidade.

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo. (p.5)

O desafio da qualidade constrange grande parte dos educadores e impele a implementação de programas, projetos, cursos, reuniões e diversas atividades escolares em busca da melhoria da qualidade, atrelando avaliação ao currículo e a resultado de exames.

A preocupação com a qualidade, entendida como o alcance de certos objetivos básicos, leva a incrementar os controles sobre a prática educativa; o que se consegue por dois caminhos, que, em determinados sistemas educativos, são complementares: a precisão de objetivos e conteúdos nas diretrizes que regulam o currículo e pelas avaliações externas. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.320)

Objetivando o alcance dos padrões de qualidade, projetos, programas e ações são realizados no interior da escola; entretanto, o efeito pode ser percebido de forma inversa. Um determinado projeto, por exemplo, para garantir a aprendizagem dos alunos e traduzi-las em bons resultados nos exames pode operar na lógica de trabalhar com os alunos cuja proximidade é maior do que se deseja alcançar. Desta forma, a exclusão pode se tornar natural, ao silenciar possibilidades de aprendizagens subjetivas e a valorização das trajetórias de construção dos conhecimentos, uma vez que o trabalho prioriza o alcance das metas e padrões de qualidade determinados pela lógica externa.

É, portanto, atribuído ao aluno ou ao professor e, em alguns casos, à própria instituição a responsabilidade sobre “seu” insucesso e “não deixam ver, por exemplo, que o insucesso muitas vezes resulta de projetos educacionais alinhados à produção de determinadas concepções de qualidade” (ESTEBAN, 2008, p. 7).

O conceito de qualidade apresentado por Paro (2011) coloca-se ante a uma maior abrangência e dialoga com a perspectiva selecionada por este trabalho para buscar compreensão quanto aos processos pedagógicos por uma educação de qualidade.

O conceito que adoto vê a educação como formação da personalidade humano-histórica do educando, pela apropriação da cultura em seu sentido pleno, que inclui conhecimentos, informações, valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que é produzido historicamente pelo homem e que, numa democracia, o cidadão deve ter o direito de acesso e apropriação. (p.696)

Analisar a qualidade da educação por meio de índices construídos na aplicação de uma avaliação externa do desempenho escolar torna-se incompatível com um projeto de escola que, em um processo formativo, reconheça a produção de conhecimentos distintos, por seres humanos distintos, em tempos distintos de aprendizagem.

### **1.6 Avaliação emancipatória**

A ideia de que estabelecer mudanças no processo de avaliação poderá garantir a melhoria da qualidade da educação parece equivocada. O movimento pela qualidade deve envolver o olhar atento para o projeto político e pedagógico que se quer construir. Para Saul (2010), a avaliação não pode ser vista fora do processo pedagógico, podendo assumir caráter emancipatório à medida que busca a análise da realidade com vistas à transformação social, onde as pessoas envolvidas sejam sujeitos de sua própria história, instrumentalizados na relação com outros e na produção do conhecimento.

Em uma perspectiva que concebe a avaliação para além da aferição das aprendizagens dos alunos, a avaliação emancipatória tem como vertentes metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional e a criação coletiva (SAUL, 2010). Neste processo, a participação é condição intrínseca à prática da avaliação, em um movimento de conscientização. A conscientização, portanto, passa a ser fundamental na constituição do compromisso histórico.

Nessa perspectiva, o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres autodeterminados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações. (SAUL, 2010, p. 58).

O desenvolvimento das ações no processo de conscientização pressupõe o diálogo que, para Freire (1987), “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (p. 45). A alteridade é desenvolvida em um processo de comunicação e valorização da participação democrática das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

A crítica institucional e a criação coletiva são caracterizadas por Saul (2010) como etapas significativas no percurso emancipatório, pois estão previstas a descrição da realidade, a crítica de sua própria ação enquanto grupo social e o delineamento de ações criadoras para os problemas identificados. Esta avaliação, portanto, está comprometida com o que pretende transformar e não com diagnósticos meramente classificatórios. Não há modelos ou padrões a serem seguidos, pois a investigação realizada no processo democrático de diálogo entre os envolvidos orienta a sistematização de ações.

Há uma tensão anunciada pela relação entre regulação e emancipação (FRIGOTTO; *in* SANTOS 2007), portanto, é desafiador refletir sobre possibilidades emancipatórias diante da proposta, neste trabalho, de correlacionar as práticas avaliativas no interior das escolas com a política de controle público por meio da avaliação. Neste contexto, a regulação tem sido atribuída cada vez menos ao Estado e cada vez mais a instituições supranacionais. Tal fato corrobora para a formação da governança, que estabelece arranjos de regulação onde os pressupostos regulatórios tendem a ser mais facilmente acolhidos, pois não estão ancorados a um único poder estatal, passível de ações diretas de emancipação.

Para Santos (2007), a emancipação precisa ser construída a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença. Os testes padronizados, cuja política de controle pressupõe, tendem justamente a busca da igualdade e a desconsideração da diferença enquanto característica intrínseca de grupos específicos e indivíduos.

As propostas de ampliação do caráter democrático enquanto “convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos” (PARO, 2011, p.27), verificadas nos movimentos de educação popular, também contribuem para uma perspectiva emancipatória. Para Esteban (2007),

O encontro da escola pública com a educação popular produz processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana. (p.17)

Como reconhecer a diferença com exigências cada vez mais acirradas de padronização? Eis um desafio para a avaliação emancipatória enquanto alternativa ao modelo hegemônico, uma alternativa que busca a redefinição da relação poder/saber no processo de produção/superação da condição de subalternidade.

A avaliação pode se articular a um profundo processo de democratização da escola quando a diferença se assume como expressão radical da alteridade, impossível de se reduzir à reprodução, com variações do modelo desejável. (ESTEBAN, 2008, p. 48)

Por meio do estudo dos diferentes conceitos de avaliação apresentados, inclusive o conceito de AFA – avaliação formativa alternativa, propõe-se a avaliação emancipatória como uma referência ao olhar sobre as práticas avaliativas no interior das escolas, espreitadas hoje entre as necessidades de aprendizagem e as políticas de controle público que determinam suas matrizes de referência e ocultam as possibilidades democráticas de construção do currículo que reconheça as diferenças como constituição própria dos seres humanos.

O capítulo seguinte traz a apresentação da organização escolar em ciclos, propondo um diálogo com o Ciclo de Alfabetização previsto no regimento da rede de Duque de Caxias e em funcionamento nas escolas de Ensino Fundamental, além da caracterização do campo que se constrói historicamente enquanto uma rede de ensino em movimento políticos-pedagógicos.

No decorrer do Ciclo de Alfabetização, os alunos são submetidos ao exame externo denominado Provinha Brasil, o que requer uma reflexão dos possíveis diálogos entre este exame externo e as práticas avaliativas propostas por uma organização escolar em ciclos.

## **2. Organização escolar em ciclos: percursos e características do campo da pesquisa**

A contextualização do estudo da escolaridade em ciclos torna-se fundamental nesta pesquisa, uma vez que a rede em que a pesquisa é realizada indica que os três primeiros anos de escolaridade estejam organizados em forma de Ciclo de Alfabetização e os demais continuem em regime de seriação. De que forma práticas avaliativas ocorrem em concepções diferenciadas de organização do tempo escolar cuja prática escolar pressupõe ação educativa específica? Espera-se uma maior compreensão dos fundamentos da escolaridade em ciclos, sua tipologia e concepções de aprendizagem e avaliação para, então, estabelecer a possibilidade de análise do campo em que é realizado um dos exames da política de controle por meio da avaliação: a Provinha Brasil.

Segundo Azevedo (2007), os valores de formação de uma cidadania emancipatória apresentam-se antagônicos aos valores da hegemonia de mercado. Neste contexto, a forma como a escola tem se organizado ao longo de sua história não permite a institucionalização de práticas pedagógicas transformadoras de caráter inclusivo, pois a classificação e seleção preconizadas na organização da escola tradicional, a seu tempo, acabam por incorrer, em muitos casos, na exclusão.

Uma escola organizada em ciclos, entretanto, não significa apenas a junção de séries e o estabelecimento da não reprovação, trata-se de um projeto de democratização que envolve algumas dimensões básicas, tais como: “gestão, acesso a escola e ao conhecimento.” (AZEVEDO, 2008, p. 18) Os altos índices de retenção, a fragmentação dos conhecimentos a serem trabalhados, a divisão dos fazeres escolares e o anúncio de outra possibilidade de organização para o Ensino Fundamental apontam para a necessidade de

criar um sistema escolar não excludente, democrático e comprometido com aprendizagens importantes, capazes de instrumentalizar os estudantes a lidarem com problemas socioeconômicos e ambientais que se apresentam cotidianamente[...] que considera a heterogeneidade da turma como força motriz da aprendizagem escolar. (FETZNER, 2007, pp. 54 e 55)

O princípio da participação é condição para um projeto de escola democrática que tenha como foco não só o acesso a ela, mas também o acesso ao conhecimento de forma contundente. Segundo Azevedo (2008, p. 21), “não se pode sustentar uma proposta em nome das classes populares sem o seu ativo protagonismo”. Dessa forma, fica evidenciado o compromisso político intrínseco à concepção de uma organização escolar que priorize o acesso das camadas populares à escola de qualidade. É o que relata Fernandes (2007) ao expor experiências brasileiras pioneiras da não seriação:

É importante entendermos tais experiências como fruto da construção histórica de educadores e administrações comprometidas com a escola pública e com a defesa do acesso da população à escola e de qualidade. (FERNANDES, p.97, 2007)

A LDBEN, em seu artigo 32 e § 1º e 2º, faculta aos sistemas de ensino a organização em ciclos, entretanto, apesar de tal possibilidade, a reinvenção da escola passa por um projeto de transformação da sociedade, envolvendo novos paradigmas de participação popular e de administrações públicas comprometidas com a democratização brasileira.

Mesmo com as diferentes tipologias dos ciclos (Ciclos de Alfabetização, de Aprendizagem, de Formação), as concepções de aprendizagem mútua, onde todos os indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem encontram-se em processo de construção do conhecimento, fazem parte do arcabouço teórico da escolarização em ciclos. As contribuições de Vygotsky respaldam a ideia de provocação<sup>10</sup> pedagógica, a partir do ponto onde se encontra o indivíduo na construção do conhecimento<sup>11</sup>, rompendo com a noção de organização curricular propedêutica, onde conhecimentos anteriores tornam-se pré-requisitos para a elaboração de esquemas mais complexos. A enturmação por faixa etária aproximada colabora com a elaboração de esquemas convergentes de interesse, tendo também como base

---

<sup>10</sup> Uso o termo provocação por entender que, em substituição ao termo intervenção, traz mais claramente a ideia de dinamismo e reciprocidade.

<sup>11</sup> Ver conceito de Zona de Desenvolvimento proximal in Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

os estudos de Wallon e a noção de núcleo biossocial, assim como importantes contribuições de Piaget, também quanto aos processos de desenvolvimento do indivíduo.

A experiência de Porto Alegre ratifica a necessidade de uma estruturação curricular consistente, cuja metodologia esteja consoante à busca da Escola Cidadã que, para Azevedo (2008), “consiste em uma metodologia que se descubra com base em quatro fontes: socioantropológica, psicopedagógica, epistemológica e filosófica” (AZEVEDO, 2008, p. 24).

Presente na construção participativa da escola, a avaliação exerce, enquanto parte do processo educativo, um papel de extrema relevância e precisa estar a serviço da aprendizagem. Sendo processual, não converge para uma classificação ao final do ano letivo nem atua em processos de regulação, antes avança em um percurso de construção de novos saberes. Segundo Fernandes (2008):

Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes. (p. 104)

Neste contexto, a escola não assume o papel de instituição promotora, em si mesma, de transformação da sociedade; outros condicionantes, de ordem social e econômica, precisam estar conjugados em um processo democrático. A escola, entretanto, contribui para a compreensão crítica dos problemas sociais à medida que instrumentaliza os alunos para práticas transformadoras baseadas na reflexão e ação (FETZNER, 2007).

O compromisso político e pedagógico que envolve a organização da escolarização em ciclos não pode ser analisado separadamente, pois são aspectos de um mesmo compromisso: uma educação que proporcione a superação da exclusão e da não aprendizagem.

Sendo, pois, a organização da escola em ciclos parte de um projeto maior de democratização da educação, as propostas são instigantes do ponto de vista do desafio de construção de outra lógica escolar. O caminho percorrido pela grande maioria dos profissionais que já tiveram experiência com a escolarização em ciclos, muitas vezes, torna-se

difuso pela ausência de referenciais teóricos negados pelos sistemas que implantam os ciclos só via legislação.

Torna-se perceptível, também, como outro desafio, a necessidade da presença dos movimentos acadêmicos via grupos de pesquisa, por exemplo, no terreno onde se dão os embates teórico-práticos: a Escola Básica. O saber docente desenvolve-se à medida que as pesquisas realizadas nas escolas e nas universidades estabelecem uma relação de troca (LUDKE, 2001).

Não reside na proposta dos ciclos a responsabilidade por resolver todos os problemas da escola, mas é uma oportunidade rica de estabelecer uma lógica inclusiva e produtora, contrária à educação bancária que Paulo Freire combateu e que ainda é possível encontrar em contextos atuais, em que são depositados os conhecimentos necessários para que os resultados nas provas estandardizadas sejam positivos e a escola obtenha uma boa colocação no ranking produzido pelas avaliações externas. Diante das concepções que orientam a escola em ciclos, a avaliação tem um lugar de destaque, principalmente pelo seu caráter qualitativo.

## **2.1 Caracterização do campo**

Para o estudo, escolheu-se a rede municipal de educação de Duque de Caxias, pelo vínculo profissional. Foi no cotidiano escolar que o problema da pesquisa foi amadurecendo e ganhando proporções maiores que os muros da escola e inserindo-se em uma problemática de pesquisa científica vinculada a um Grupo de Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

O município de Duque de Caxias localiza-se na Baixada Fluminense, área que circunda a baía de Guanabara. Segundo dados do site da prefeitura em 2011, a cidade é detentora do 8º maior PIB no ranking nacional e do 2º maior no Rio de Janeiro. Ocupa uma área de 468,3 km<sup>2</sup> e possui 855.048 habitantes; desses, 224.161 possuem idade entre 0 a 14 anos e incluem-se na população em idade escolar da Educação Básica. O número total de estabelecimentos de ensino, segundo o IBGE (2010), é de 697; 178 correspondem a unidades municipais, distribuídas em quatro distritos.

O envolvimento do pesquisador com o campo traz, portanto, alguns desafios próprios da pesquisa social que propõe a desnaturalização do objeto a ser investigado. Este movimento, além de um exercício na constituição da problemática, deve ser considerado durante toda a

realização da pesquisa. As relações estabelecidas no processo de investigação precisam ser enriquecidas pela inquietação do pesquisador e corroborar na produção de conhecimentos relevantes do ponto de vista social e pessoal. Para Becker (2007), tal postura faz parte dos “truques da pesquisa”:

O que os truques fazem é sugerir maneiras de virar as coisas ao contrário, de vê-las de outro jeito, para criar novos problemas a pesquisar, novas possibilidades de comparar casos e inventar novas categorias e assim por diante. (p.24)

Neste sentido, apesar da familiaridade com a rede e a participação no seu fazer cotidiano, os percursos da rede municipal foram analisados também por meio do estudo documental. As produções da Secretaria Municipal de Educação, no que concerne à avaliação e ao ciclo, estão no bojo deste trabalho, não só como uso de documentos enquanto registro de dados, mas como comunicação de um tempo. Da mesma forma, os entrevistados foram convidados a disponibilizar para a pesquisa os instrumentos que dispõem para realizar a avaliação dos alunos e registrar o processo avaliativo. Estes materiais também são considerados documentos, por fazerem parte de documentos pessoais da vida cotidiana. (LAVILLE e DIONNE, 1999)

Ao optar pela análise de documentos, o pesquisador deve considerar quem produziu os documentos, com que objetivo, quem se utiliza em seu contexto natural e a forma como selecionar uma amostra adequada de documentos individuais. Devemos evitar manter o foco apenas nos conteúdos dos documentos sem levar em conta o contexto, a utilização e a função dos documentos. (p. 236)

A história do Ciclo em Duque de Caxias, descrita no documento Trajetória do Ciclo de Alfabetização na Rede de Ensino de Duque de Caxias (2006), faz referência aos estudos iniciais na rede em 1990, quando foi implantado o projeto Repensando a Alfabetização, com estudos sobre a psicogênese da língua escrita em quatro escolas da rede. Em 1993,

capacitações<sup>12</sup> foram realizadas com orientadores educacionais e pedagógicos da rede. No mesmo ano, foi instituído o Ciclo de Alfabetização, composto pelos dois primeiros anos de escolaridade, com uma proposta de avaliação continuada.

Em 1995, com a Reformulação Curricular, há a inclusão da 2ª série ao Ciclo de Alfabetização e em 1996 a rede lança o documento de Reorientação Curricular, denominado Escola em Movimento. Neste, estão explicitadas as escolhas teóricas da rede baseadas no processo de interação, seguindo uma “visão construtivista sociointeracionista” (p.18), respaldadas em Piaget e Vygotsky.

Piaget e Vygotsky foram os teóricos que mais contribuíram para a compreensão desse processo, um destacando os processos fundamentais do desenvolvimento cognitivo do ser humano e outro destacando a importância da interação social neste desenvolvimento. (p.19)

A avaliação é considerada, na implantação do Ciclo em Duque de Caxias, como diagnóstico da prática, para sua transformação.

Esta concepção de avaliação pressupõe que, a todo instante, é preciso lutarmos pela superação da lógica da avaliação reprodutora, reforçadora dos esquemas estruturais da sociedade desigual cujas relações sociais são exaltadas pela competitividade e meritocracia. (p.13)

Em seguida, a rede lança quatro volumes denominados Cadernos Pedagógicos, das áreas de Língua Portuguesa (vol.1), Matemática (vol.2), Estudos Sociais (vol.3) e Ciências (vol.4). Na apresentação, fica evidenciada que a publicação não se destina a substituir a elaboração do currículo nas escolas e objetiva “contribuir como um dos meios em que o educador poderá

---

<sup>12</sup> Assim chamadas no documento Trajetória do Ciclo de Alfabetização na Rede de Ensino de Duque de Caxias (SME, 2006).

encontrar as possibilidades necessárias para refletir sobre sua prática e seus conhecimentos numa abordagem teórica e metodológica”. (CADERNO PEDAGÓGICO-SME/DC, 1996)

Os projetos Reforçando o Ciclo (1997), Repensando a Retenção (1997), Refletindo a Ação Pedagógica (1999), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2002), De Professor para Professor: Um convite ao trabalho cooperativo (2004), Formação em Alfabetização Plena – FAP (2006), Professor Garantia do Sucesso (2011), entre outros, caracterizam uma preocupação considerável com a formação do professor regente, mas vão descaracterizando a estrutura inicial do Ciclo de Alfabetização, principalmente no que se refere ao currículo e à avaliação.

A proposta pedagógica – Escola em Movimento – Uma Construção Permanente (2002) trata dos princípios teórico-filosóficos da rede. É possível verificar que não há menção da escolha de enturmação em ciclo, ou qualquer justificativa da existência do Ciclo de Alfabetização, embora haja descrição das contribuições de Wallon para o desenvolvimento biopsicossocial do aluno.

As contribuições de Wallon (1988) são especialmente relevantes na estruturação da visão sociointeracionista do desenvolvimento e conhecimento humanos, à medida que a mediação cultural é entendida como base do desenvolvimento do ser “geneticamente social”. (p.18)

Quanto à avaliação, o documento refere-se à importância das discussões estarem presentes nos projetos político-pedagógicos das escolas e preconiza a ideia de avaliação continuada que considere os “ritmos, conquistas e dificuldades peculiares” (p. 28).

Em 2004, é lançada a Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias – vol. 2, com participação dos docentes em regime de representatividade, em que 13 Polos de Ação pedagógica trabalharam com informações trazidas de suas Unidades Escolares e deles foram elencados Objetivos Gerais Formadores para a Rede que se desdobraram em Objetivos por área curricular, a saber: Ciências Sociais, Linguagem e Ciências Físicas, Matemáticas, Químicas e Biológicas. Os conteúdos da aprendizagem foram “organizados didaticamente em atitudinais, procedimentais e conceituais, a fim de dar melhor visibilidade às nossas ações pedagógicas” (p. 44).

O documento evidencia a concepção de que existem conhecimentos mais adequados que outros e que precisam ser apropriados por meio da escolarização que, na rede, estão divididos em “três partes: aqueles que devem ser enfatizados no Ciclo, os que merecem atenção especial nas 3ª e 4ª séries e aqueles que deverão ser enfatizados após a 4ª série” (p. 45). Ao tratar da avaliação, o documento descreve a importância do caráter qualitativo.

A avaliação dos alunos, em termos qualitativos, coincide com o modelo de avaliação contínua ou formativa, uma avaliação que busca superar as limitações da avaliação somativa, classificatória, quantitativa, na qual o que importa é o produto, o resultado de um determinado empenho em relação a conhecimentos, habilidades e posturas. A avaliação formativa é utilizada quando se tem em mente o aperfeiçoamento do processo, valendo-se do *feedback* tanto para os alunos como para os professores, servindo às funções de individualização das atividades e de adaptação curricular. (pp. 105,106)

Após a realização do 1º Fórum Municipal de Educação, realizado em duas edições – 2005 e 2006, os três primeiros anos de escolaridade permaneceram organizados em ciclo, denominado Ciclo de Alfabetização, e os demais anos permaneceram organizados por ano de escolaridade. No Ciclo de Alfabetização, a avaliação é realizada de forma contínua e tem seu registro sistematizado por meio de Relatórios Descritivos Bimestrais. A partir do 4º ano de escolaridade, a avaliação é registrada por meio de nota, obtida pela soma de quatro instrumentos avaliativos diversificados, totalizando um valor de 10 pontos atribuídos por área curricular.

Em 2009, foi divulgada, junto à rede municipal, a nova Proposta Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O Ciclo de Alfabetização não está mencionado. Os conhecimentos estão agrupados por ano de escolaridade, seguindo a categoria de atitudinais, procedimentais e conceituais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Corpo/Movimento/Arte. O documento relaciona conhecimentos básicos a serem trabalhados anualmente, desconsiderando os pressupostos da escolarização em ciclos que reorganiza os tempos escolares de forma não linear. A proposta ainda não prevê pesquisa socioantropológica para a construção curricular, ao contrário, reafirma a existência de conhecimentos externos que garantam a eficácia no processo ensino-aprendizagem.

Ao pensarmos em uma proposta pedagógica eficaz e capaz de assegurar ao aluno a apropriação de conteúdos, precisamos refletir: Que tipo de leitores e escritores pretendemos formar? Como despertar o interesse pela leitura e pela escrita em nossos alunos? (p.4)

Complementando a Proposta Curricular, foi lançado também o primeiro volume da coleção Cadernos Teóricos, Ensino e Reflexão: discussão sobre a prática pedagógica (2010), com artigos de diferentes autores que versam sobre o tema. Na apresentação da coleção, percebe-se já a relação com os dados produzidos pela política de controle público por meio da avaliação.

Um dos grandes desafios da educação pública brasileira é garantir a alfabetização dos alunos nos primeiros anos escolares. Alfabetização é sempre uma temática recorrente quando verificamos os dados de avaliação, após um período destinado ao aprendizado da leitura e da escrita. Isto nos leva à necessidade de aprofundarmos reflexões teóricas, metodológicas e práticas que contribuam para o ensinar e o aprender. (p.4)

No ano de 2011, foi realizada a primeira edição da avaliação promovida pela Secretaria Municipal de Educação, denominada Prova Caxias. No site da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias encontra-se o argumento de que a Prova Caxias constitui-se um instrumento para compreender a realidade das escolas.

Ao ouvir os professores entrevistados, o presente trabalho procura verificar como a política de controle público tem se relacionado com as práticas avaliativas no interior da escola. Como as professoras e professores têm percebido a influência dos exames na prática de sala de aula? A política de controle público, por meio da avaliação, tem tensionado a discussão da organização escolar no que se refere aos pressupostos da organização em Ciclo de Alfabetização? Que aproximações e distanciamentos tem a avaliação proposta pelos professores regentes com os exames que compõem a política de avaliação estandardizada?

## 2.2 Um campo em construção

As atividades no campo não podem ser datadas a partir da visita ao Departamento de Educação/Secretaria Municipal de Educação ou das visitas às unidades escolares, pois a constituição epistemológica da pesquisa pressupõe um envolvimento tal que as relações entre os supostos sujeitos e objetos da pesquisa se apresentam em movimento constante de aproximação e distanciamento. O olhar óbvio de uma rotina cede lugar ao estranhamento oriundo da curiosidade sistematizada pela problematização da realidade e busca de novas possibilidades de ação.

Garcia (1999), ao descrever a complexidade da produção do conhecimento nas pesquisas com classes populares, refere-se à importância da dúvida como pressuposto para a construção de novos conhecimentos, rompendo com análises preconcebidas.

O novo só será possível se as certezas paralisantes fossem substituídas pela dúvida instigadora e desestabilizadora. Nem sempre o que o pesquisador ou técnico interpreta como conformismo, apatia ou submissão, o são efetivamente. (p. 242)

Ao visitar as escolas, alguns grandes desafios se constituem e dentre eles está a consolidação da dúvida curiosa como possibilidade de ver o que ainda não havia sido visto, ouvir diferente, o que se ouve nas relações professor e orientadora educacional.

Para realizar este estudo, foram visitadas cinco escolas, uma escola por distrito, com exceção do 4º Distrito, onde visitamos duas escolas por indicação realizada no decurso da pesquisa. Participaram 24 professores, todos regentes no Ensino Fundamental – EF, sendo quatro professores de 2º segmento.

**Quadro 2: Quantidade de professores entrevistados por distrito**

<b>Escolas</b>	<b>Professores</b>
1° Distrito	5
2° Distrito	3
3° Distrito	7
4° Distrito A	2
4° Distrito B	7
<b>Total de professores</b>	<b>24</b>

O segundo ano da pesquisa e, portanto, o ano em que a presença no campo deu-se de forma mais intensa foi marcado por questões que não podem ser desconsideradas e oportunizam reflexão sobre o discurso de eficácia da política de controle por meio da avaliação externa. O ano de 2012 caracteriza-se pelo fim de uma gestão de quatro anos que até então pleiteava reeleição, que não foi confirmada nas urnas. Alguns entraves foram verificados e representam também dados significativos na constituição do campo, tais como ausência de materiais de consumo para as atividades pedagógicas, falta de água para o funcionamento da escola, serviço de transporte escolar para escolas consideradas, pela Secretaria Municipal de Educação – SME, de difícil acesso paralisado, ausência de professores regentes – o que fez com que professores extraclasse assumissem turmas no decurso do ano letivo, ausência de aulas de informática e sala de leitura, pois esses professores estavam cobrindo falta de professores regentes e problemas de ordem funcional (ausência de calendário de pagamento, ausência de repasse para as entidades financeiras vinculadas a empréstimos consignados e falta de pagamento).

O que ocorre é que a escola é pressionada a apresentar resultados consequentemente cobra do professor para apresentar esses tais resultados, as condições são nenhuma, o problema estrutural é um complicador (...) e os professores não são ouvidos. Aí chegam as avaliações externas. Penso que são uma boa oportunidade de mostrar esse caos, já que ninguém quer ver por outro ângulo. (Professor U, 4° Distrito B)

Com 30 anos de magistério, este professor diz-se cansado de presenciar o caos sem que isto se torne público e acredita que as avaliações externas podem ser um meio de tornar pública a falta de condições de trabalho. Percebe-se na afirmação do professor a crença de que ao verificar o baixo desempenho obtido nos exames externos os diversos atores envolvidos na educação pública estarão em processo de avaliação também e os problemas estruturais considerados. Ocorre que, ao se constituir o IDEB, este passa a ser um índice da própria escola e tais relações de reciprocidade tornam-se ocultas. O IDEB é da escola, composta por sua própria comunidade escolar, que deve trabalhar para que os índices reflitam um melhor desempenho a cada edição da Prova Brasil, desconsiderando as condições de trabalho e subjetividades locais. Ao contrário da expectativa do professor, os exames externos buscam isolar o discurso das condições objetivas de trabalho da escola, e subjetivas ligadas a aprendizagem. A centralidade do discurso assenta-se na comparação das escolas, reforçando a ideia de que a aprendizagem pode ser promovida em qualquer condição e que o responsável por esta promoção é apenas o professor, sendo premiado ou responsabilizado dependendo de seu esforço.

A escola de 4º Distrito A, assim como todas as outras escolas visitadas, tem sua singularidade; trata-se de uma escola rural, de difícil acesso e única referência pública da comunidade. Para uma das duas professoras entrevistadas nesta escola, a Prova Brasil não contempla as nuances tão próprias da comunidade, tampouco serve como instrumento de denúncia da ausência de recursos e entraves estruturais.

Até a gestão anterior, a gente resistia mesmo com a secretaria dizendo que não era obrigatório, eles sempre enviavam a prova e a gente resistia, falava que não tinha por que a gente fazer a prova, tendo em vista que a prova não correspondia às demandas daqui da escola. Nessa administração atual, o gestor acredita que a gente tem que seguir todas as deliberações que vêm da secretaria, então, por conta disso, na Provinha Brasil, a orientadora aplicou a prova, nivelou as crianças, mandou os dados. Na Prova Brasil, nós fomos exaltados por atingir um bom número, mas eu acho que as pessoas que não estão na escola, como a secretaria, por exemplo, sequer sabem o que acontece aqui. (Professora P, 4º Distrito A)

Das três professoras lotadas nesta Unidade Escolar, duas foram entrevistadas e informaram que participam dos espaços de formação proporcionados pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação de Duque de Caxias – SEPE Caxias. Um deles foi em março de 2011, ano de início desta pesquisa, quando o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação de Duque de Caxias – SEPE Caxias realizou Aula Inaugural tendo a avaliação como temática e contou com a participação da Profa. Dra. Maria Teresa Esteban e do Prof. Dr. Ivanildo Amaro. A professora relata que possui 22 anos na rede municipal de Duque de Caxias e que acredita em movimentos de resistência constituídos por meio de um coletivo que estuda e fundamenta sua resistência em práticas coerentes e permanentes. Uma resistência solitária ou com poucos pares é fadada ao esgotamento.

No início dos anos 90, era mais fácil a gente reivindicar, éramos mais ou menos 50 escolas. Já lutamos muito. Mas hoje pra você ter resistência, você tem que ter argumentos e esses argumentos são construídos coletivamente, você vai amarrando ideias e como a Secretaria(SMEDC) não tem um discurso consistente, então se você tem argumentos eles não têm como contra-argumentar. Se os nossos professores compreendessem a fragilidade da Secretaria, a gente acharia as brechas pra estar resistindo e fazendo uma escola melhor. A gente não pode perder de vista em todas as lutas que além da pauta salarial, também temos uma pauta com questões pedagógicas e não desistir delas. (Professora P, 4º Distrito)

Durante a primeira edição do SAEB, a escola do 4º Distrito B não permitiu a aplicação da Prova Brasil, entretanto, a escola participa desde a edição de 2007. Alguns professores dizem-se cansados de “remar contra a maré”, enquanto outros atribuem tal acomodação à política do medo, de que a situação de caos possa ficar ainda pior caso não haja exame externo e conseqüentemente não haja IDEB. Com todos esses argumentos, ao chegar à escola deparei-me com um pleito, realizado pelos profissionais da unidade escolar, que consultava toda a comunidade escolar sobre a permanência ou não da direção. Em tempos de mudança de gestão municipal, os cargos vinculados à indicação política podem sofrer mudanças relativas às disputas políticas locais, independente da participação popular. Os profissionais desta unidade

instituíram este pleito como uma tentativa de participação comunitária na decisão da permanência ou não da direção atual. Ao entrar na sala dos professores, conversei por duas horas com professores e eles demonstraram muito interesse pela temática da avaliação. Há, portanto, nesta unidade escolar, a presença de movimentos instituintes da resistência.

A escola do 1º Distrito caracteriza-se por ser uma escola de fácil acesso, com turmas de 1º segmento do Ensino Fundamental; entretanto, este ano funcionou sem dirigente de turno<sup>13</sup>, que estava em sala de aula com uma turma de 4º ano de escolaridade. O professor relata que, mesmo não estando com a turma durante todo o ano, sente que seu trabalho está sendo muito influenciado pela Prova Brasil.

Sinceramente, eu acho que essas provas têm mais um peso político do que pedagógico. Acho que todos são influenciados, não tem como a gente ficar neutro. Acho que tem uns se deixam influenciar mais, dependendo do professor, e outros menos. No vestibular fazemos treinamento, mas aqui é outra história. Aqui na escola decidimos fazer simulados e aí eu faço. (Professor E, 1º Distrito)

No discurso do professor podemos perceber que, mesmo com a consciência de que o treinamento é inoportuno, ele o realiza, pois foi uma decisão do coletivo da escola. Reside aqui a necessidade de pensar nos espaços de formação e estudo oportunizados pela escola e quais concepções sustentam tais espaços. Ainda na escola do 1º Distrito, uma professora relata que queria ter tido mais tempo de formação para estar preparada e preparar seus alunos.

Volto àquela questão que eu te falei às vezes o aluno não está preparado, o professor não o preparou para essa prova, pois o próprio professor não foi preparado e não teve material. Não é só uma vez que o aluno tem que fazer a prova, são várias, pra que ele pegue o mecanismo de se fazer uma avaliação, de fazer sozinho, procurar resposta. (Professor C, 1º Distrito)

---

<sup>13</sup> Função atribuída a um professor extraclasse, que deve coordenar o funcionamento do turno.

Ao falar também da relação da política de avaliação externa com a avaliação que pratica em sala de aula, uma professora da escola do 2º Distrito relata que,

Na verdade, antes da Provinha Brasil a gente fazia uma coisa mais no cotidiano. Já trabalhei com 2º ano, essa não é a primeira vez. É como tivessem havendo mudanças e a gente tivesse que acompanhar essas mudanças sem entender o porquê. A gente pensa: Será que realmente vai melhorar a qualidade de ensino? Ou apenas uma forma de tá ali cumprindo uma política. É complicado porque para tudo tem que ter uma preparação. Se pelo menos nossos cursos já tivessem esse discurso, mas foi uma coisa nova que apareceu e a gente teve que se acostumar. A gente tá acostumando, mas não teve um preparo. Depois que veio a Provinha Brasil, a gente tem essas questões de que o aluno vai passar por provas então temos que prepará-los. É um pouco incoerente, porque passamos por reuniões, cursos que com essa prova foram quebrados. (Professor F, 2º Distrito)

As falas demonstram o movimento de apropriação do discurso da responsabilidade do professor de preparar seus alunos para a prova, o que é um dos aspectos da política pesquisada – a responsabilização. Quando os exames são propostos e os professores percebem as incoerências com as condições de trabalho e práticas de ensino, não se colocam a denunciar a inviabilidade da política e a não concretude dos resultados, com o passar do tempo, assumem no seu discurso elementos que sustentam a política, entre eles a ideia de que são os professores que preparam os alunos para os exames, logo, o sucesso no exame, a melhoria do índice, a boa qualificação da escola por meio do exame, dependem exclusivamente dos seus professores.

A construção do campo em que a pesquisa se efetiva é dinâmica, são falas de diversos professores que exaustivamente estudam, discutem, preparam testes com recursos próprios com o objetivo de cumprir com a difícil tarefa docente. Não há caixas para que tais profissionais sejam catalogados, os percursos caracterizam um campo instigante de pesquisa que não se esgota, mas se transforma em novas possibilidades de reflexão, ação e reflexão em um movimento contínuo na busca pela emancipação.

O próximo capítulo apresenta a proposta metodológica da investigação consoante a uma pesquisa de abordagem qualitativa. A metodologia empregada se constitui de uma proposta empírica com o uso de entrevistas e conversas nas escolas visitadas, além de uma revisão nos

trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, nas publicações da biblioteca eletrônica Scielo Brasil e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Ao realizar tais consultas, pretendeu-se verificar a existência de pesquisas cujos interesses estabelecessem diálogo com os estudos realizados por esta investigação no que concerne ao campo da avaliação.

### **3. Caminhos da pesquisa**

A metodologia empregada é uma escolha, senão uma própria indicação epistemológica, a partir do interesse na pesquisa. Os movimentos de investigação desta pesquisa são relacionados diretamente ao compromisso com o ser humano e sua trajetória. Inicialmente, pela imersão no campo onde qualitativamente o interesse da pesquisa foi sendo construído e, subsequentemente, a eminência qualitativa do objeto em seu sentido histórico, social e político.

#### **3.1 Uma metodologia qualitativa**

Ao pesquisar as correlações das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação, os elementos constitutivos da pesquisa são eminentemente qualitativos. A investigação é composta de ações e percepções dos seres humanos envolvidos no processo e de suas relações neste processo. Justifica-se, portanto, a abordagem qualitativa como opção para a investigação.

Os aspectos constitutivos da pesquisa social, segundo Minayo (2011), compreendem essencialmente seu caráter qualitativo, ideológico e histórico no universo de significados. “O ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.” (p. 21)

O envolvimento historicizado do pesquisador é evidenciado, pois, partindo de questionamentos resultantes da experiência enquanto orientadora educacional na rede municipal de Duque de Caxias, o interesse da pesquisa foi sendo construído no cotidiano escolar. Há, também, uma identidade entre sujeito e objeto da investigação, própria da pesquisa social, que proporciona em uma relação dialética percursos que se inserem em um determinado espaço e tempo próprios da dinâmica social em que se constitui o objeto de investigação.

Da mesma forma, o fato de que a pesquisa social é intrínseca e extrinsecamente ideológica corrobora para a impossibilidade estrutural das ciências sociais serem neutras, pela própria implicação que a visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais imprime à pesquisa (MINAYO, 2004). Para a autora, a metodologia compreende lugar central na

pesquisa, sendo composta pelas concepções teóricas de abordagem, pelo conjunto de técnicas que possibilitem a apreensão da realidade assim como o potencial criativo do pesquisador.

A escolha pela entrevista, enquanto técnica de investigação, representa parte da abordagem qualitativa, pois, ao ouvir os professores, este encontro social poderá ser legitimado por meio do respeito que o entrevistado merece quanto a seus pareceres. Encontrar-se com professores em suas salas de aula, nos diversos espaços escolares, conversar e perceber o que permeia a fala dos professores, situando as entrevistas no contexto da investigação, é um desafio metodológico inerente à abordagem qualitativa da pesquisa. Ao realizar a análise dos dados obtidos por meio destes encontros, Brandão (2001) recomenda que, na relação micro e macrossociológica,

Os depoimentos obtidos por meio de entrevistas precisam ser novamente situados no contexto geral das circunstâncias investigadas – implicados aí tanto o problema que orienta a pesquisa, como as relações dentro das quais o objeto em estudo vem sendo construído e os contextos (materiais e simbólicos) em que se desenvolvem. (p.164)

O uso de entrevista semiestruturada como técnica no processo de investigação é uma escolha baseada no fato de que, ao combinar perguntas fechadas e abertas, os professores têm a oportunidade de opinar sobre o tema e, com o apoio do roteiro, são inseridas novas questões emanadas da fala do entrevistado. Tal fato corrobora com a perspectiva de que cada encontro tem sua subjetividade, e que as relações estabelecidas entre pesquisador e entrevistado são também elementos fundamentais no processo de investigação.

Há necessidade de problematização, de intensa revisão da literatura produzida sobre o objeto, revisão também das produções de autores com estudo nas temáticas, dos documentos oficiais e da legislação vigente, da identificação das teorias a que se refere a literatura visitada, entre outras, e uma boa dose de imersão no campo. Desenvolver pesquisa, portanto, onde o envolvimento é percebido de forma intensa, principalmente quando o campo é justamente o local de atuação profissional, torna-se um grande desafio (MINAYO, 2004).

A elaboração do problema (LAVILLE e DIONNE, 1999), ou problematização para Minayo (2004b), constitui-se também parte integrante do processo de pesquisa e exige se integrar com a possibilidade de responder com “conhecimentos e dados já disponíveis ou com aqueles factíveis de serem produzidos” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 87). Algumas interrogações iniciais são, portanto, aprofundadas com os conhecimentos já produzidos para ganharem relevância no corpo da pesquisa.

Ao realizar este exercício, a questão principal da pesquisa foi sendo desdobrada em outras tantas questões que compõem a significação e a historicização do objeto. Ao investigar, portanto, as práticas avaliativas na rede em questão, alguns dados não podem ser desconsiderados e um deles diz respeito à organização escolar em ciclos, tendo em vista que a constituição do tempo escolar nos três primeiros anos de escolaridade onde a pesquisa ocorre se faz por meio do Ciclo de Alfabetização, aspecto já elucidado na caracterização do campo.

Após a problematização inicial, os passos subsequentes da pesquisa foram a leitura de autores do campo e na consulta às pesquisas existentes sobre avaliação e ciclos, tendo em vista a possibilidade de diálogo entre a avaliação na lógica dos ciclos e da seriação presentes no cotidiano da rede pesquisada.

O bom pesquisador é o que indaga muito, lê com profundidade para entender o pensamento dos autores, que é crítico frente ao que lê e que elabora sua proposta de pesquisa, informado pelas teorias, mas de forma pessoal e criativa. (MINAYO, 2011, p.19)

Com o aprofundamento do entendimento da avaliação entre as perspectivas de controle propostas pelas políticas e as perspectivas emancipatórias compreendidas no processo de democratização da escola, esta pesquisa inicialmente propôs ouvir quatro professores do segundo ano de escolaridade e quatro do quinto ano, ou seja, um por distrito administrativo<sup>14</sup>. Esta escolha justifica-se, pois, nestes anos, é aplicada a Provinha e a Prova Brasil,

---

<sup>14</sup>Segundo a Lei Orgânica do Município datada de 5 de abril de 1990, embora a sede administrativa esteja localizada no centro geográfico do município de Duque de Caxias, este é composto por quatro distritos para fins de organização administrativa, a saber: 1º. Distrito – Duque de Caxias; 2º. Distrito – Campos Elíseos; 3º. Distrito – Imbariê e 4º. Distrito – Xerém.

respectivamente. As escolas destes professores foram escolhidas porque os orientadores são conhecidos de encontros da Secretaria de Educação e demonstraram acolhimento à pesquisa, abrindo as portas com presteza para a realização das entrevistas.

As relações estabelecidas no decorrer da pesquisa demonstram que os processos de investigação trazem reflexão em sua constituição metodológica no que se refere aos procedimentos de uma pesquisa qualitativa que tem por premissa construir o caminho enquanto caminha. Alguns desafios impostos pelo campo corroboram com esta perspectiva de construção metodológica. A proposta inicial de entrevistar somente professores do 2º ano e do 5º ano de escolaridade foi redimensionada no campo e os professores do 4º ano de escolaridade também compartilharam percepções a respeito do tema, pois no decorrer da pesquisa foi instituída a Prova Caxias.

Ao realizar entrevista na escola do 1º Distrito com uma das professoras na sala da Equipe Técnico-Administrativa, a Orientadora Pedagógica – OP demonstrou interesse pelo tema, relatou conhecer uma escola que agregaria possibilidades de reflexão. Neste momento da pesquisa, as entrevistas encontravam-se em fase de conclusão, no entanto tal dado não poderia ser desconsiderado. A inserção de mais uma escola localizada no 4º Distrito foi um achado da pesquisa, cuja possibilidade de análise da correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação foi enriquecida pela colaboração de professores que inicialmente não estavam arrolados nos planos de investigação.

Ao propor entrevistas aos professores, objetiva-se conhecer o que dizem sobre suas práticas, concepções de avaliação da aprendizagem e percepções da política de avaliação de desempenho. Entretanto, tal instrumento de investigação mostrou-se por si só incapaz de guardar em toda complexidade da ação que se quer investigar. As relações estabelecidas nos corredores da escola, na sala de aula e na sala dos professores, entre outros, dão pistas de que a atividade docente enquanto objeto de análise não se restringe a estruturas inflexíveis de investigação. Ao ser recebida na escola do 4º Distrito B<sup>15</sup>, sugerida durante o processo de pesquisa, fui encaminhada à sala dos professores, que prontamente iniciaram um diálogo intenso a respeito da temática da pesquisa. Como categorizar tal efervescência?

---

<sup>15</sup> Chamaremos escola do 4º Distrito B, a escola sugerida após a escolha da escola de 4º Distrito realizada no início do processo de investigação, que será denominada escola do 4º Distrito A.

- Eu também quero falar.
- Mas eu não acabei.
- Então fica aí.
- É que eu tô gostando, eu quero terminar. Isso aí é uma pesquisa, né? Com certeza isso vai virar dado, eu acho importante isso.
- Eu também acho e não estou mandando você sair, eu vou sentar aqui também. (Professores U e X, 4º Distrito B)

Este fragmento faz parte de uma entrevista individual, que acontecia na sala dos professores com um professor de 2º segmento do Ensino Fundamental, na escola do 4º Distrito B, e que ganhou caráter diferenciado, pois os professores que chegavam à sala foram sendo incorporados à conversa e o tema amplamente discutido. O caminhar deste processo de investigação corrobora a ideia de que no grande campo das abordagens qualitativas de pesquisa social as relações com os indivíduos, enquanto elementos constitutivos da pesquisa, determinam procedimentos de pesquisa validados pela produção do conhecimento.

Não obstante o uso das entrevistas semiestruturadas e conversas, a metodologia empregada prevê também a leitura de publicações referentes a pesquisas em andamento ou já realizadas no campo da educação, mais estreitamente no campo da avaliação educacional, com vistas à construção dos problemas de pesquisa recorrentes no campo. Para tanto, o processo de investigação conta com uma revisão às publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, enquanto entidade responsável pela veiculação de grande parte das pesquisas vinculadas aos diversos programas de pós-graduação do país. Também foi realizada consulta à base de dados da Scielo Brasil, por considerar fonte importante de veiculação de textos do campo da educação e, por fim, consulta à base de dados da CAPES, onde se encontra o banco de teses e dissertações.

### **3.2 Revisão de trabalhos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**

Considerando a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, um espaço de socialização das pesquisas desenvolvidas no país, foi realizada uma revisão sistemática nas publicações relacionadas ao objeto da pesquisa, no período de 2006 a

2011. Os Grupos de Trabalho escolhidos foram 5 – Estado e Política Educacional e 13 – Educação Fundamental, por concentrarem trabalhos sobre as práticas e a política de avaliação brasileira. O que dizem as pesquisas de campo da avaliação escolar? Em que medida apontam um diálogo entre a política de avaliação externa com a avaliação praticada na escola com vistas a organização em ciclos? Há, nas pesquisas, dados que sustentem as discrepâncias existentes na prática avaliativa das escolas em ciclos e os exames externos?

**Quadro 3: Relação entre Reuniões Anuais da ANPEd, Grupos de Trabalho e publicações.**

<b>RA/Ano</b>	<b>Nº de trabalhos</b>	<b>Nº de trabalhos selecionados</b>
29ª/2006	17 - GT 05 14 - GT 13 Total 31	5
30ª/2007	24 - GT 05 22 - GT 13 Total 46	6
31ª/2008	16 - GT 05 15 - GT 13 Total 31	6
32ª/2009	12 - GT 05 18 - GT 13 Total 30	7
33ª/2010	20 - GT 05 18 - GT 13 Total 38	8
34ª/2011	22 - GT 05 16 - GT 13 Total 38	1
<b>Total geral de trabalhos selecionados</b>		<b>33</b>

Com base nas palavras avaliação, regulação, controle, indicadores e ciclos foram selecionados 33 trabalhos e agrupados por objeto de estudo, considerando objetivos e conclusões das pesquisas. Após a leitura, destacaram-se aqueles cujos objetivos apresentam maior proximidade com o foco da pesquisa, encontrando-se as categorias: (1) avaliação de sistemas e pressupostos de gestão e (2) avaliação da proposta de implantação da política de não retenção e organização da escolaridade em ciclos.

As duas categorias de análise dialogam entre si, uma vez que a avaliação de redes e instituições assume papel fundamental na indução de políticas públicas. Entretanto, mesmo com redes cuja política educacional prevê a escolarização em ciclos, pode haver um

descompasso entre a política proposta e as concepções que regem as práticas. Para Monfredini (2006, p. 4), “no Brasil, a discussão sobre os ciclos básicos e a progressão continuada ocorreu com base no problema da redução da repetência e abandono da escola”; a relação entre idade e capacidade de aprendizado dos alunos esteve, portanto, em segundo plano.

Ao analisar os pressupostos de gestão, verificou-se que a demanda por uma avaliação padronizada, apontando para um currículo único, quando aliada ao discurso de professores e dirigentes, pode ser considerada como um passo na direção da mercantilização (RODRIGUES e BAQUERO, 2009). Daí a necessidade de maior enfrentamento quanto à discussão do ponto de vista acadêmico em relação às práticas avaliativas e suas concepções subjacentes.

Verifica-se, por meio dos trabalhos analisados, que a implantação de políticas de ciclos no Brasil tem sido propulsora na busca de reflexão das práticas da avaliação da aprendizagem, ao romper com o viés padronizante, classificatório e hierarquizante de conhecimentos, alunos, escolas e redes (COUTO, 2009; FERNANDES, 2007; MAINARDES e GOMES, 2008). Segundo Mainardes (2006, p.13), os docentes, em sua maioria, “tinham dificuldade em concretizar as mudanças relacionadas às práticas avaliativas”.

Algumas mudanças foram constatadas por Fernandes (2007), ao verificar que existem peculiaridades muito interessantes na constituição da escolaridade em ciclos e a partir da pesquisa realizada afirma que a escola em ciclos é uma *escola de contrastes*<sup>16</sup>, *escola em conflito, inquieta, escola conflituosa* que administra conflitos de diversas naturezas, tais como, a “forma de avaliar, a maneira de se entender o conhecimento, a didática utilizada e a organização dos tempos e dos espaços” (p.9).

Jefrey (2006) relata em sua pesquisa que, apesar dos docentes apontarem para a necessidade de mudanças na escola, não abandonam a ideia de seriação, mesmo com documentos normativos de ciclo. A revisão dos trabalhos realizada permitiu constatar, portanto, a ausência de dados que relacionem a avaliação proposta pela escolarização em ciclos com a avaliação padronizada proposta pelo SAEB; da mesma forma, constatou-se a relação entre propostas de escolaridade em ciclos e necessidade da avaliação em uma perspectiva da promoção da aprendizagem, em detrimento de resultados mensuráveis que podem silenciar a singularidade de alunos, turmas, escolas e redes.

---

<sup>16</sup> “Tais contrastes puderam ser observados na relação rotatividade/descontinuidade/violência/maior compromisso.” (FERNANDES, 2007, p.9)

Hoje, alguns anos após o início da implantação da política de não retenção em algumas redes, como os docentes percebem a proposta de avaliação da escola em ciclo? As estratégias pedagógicas com base na heterogeneidade (COUTO, 2006) propostas nos ciclos estão sendo desenvolvidas em meio aos testes estandardizados? Ela está de acordo com a avaliação sugerida pela rede municipal através das políticas de controle por meio dos exames? Estas questões se apresentam como relevantes para o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta.

### 3.3 Consulta à base de dados da Scielo

A Scielo Brasil<sup>17</sup> é considerada uma das maiores bibliotecas eletrônicas do país, pois abriga uma quantidade expressiva de periódicos cujo objetivo está na divulgação atualizada da produção intelectual. Foram escolhidos para consulta os nove periódicos mais veiculados no campo da educação, nos últimos cinco anos de publicação (2007/2011), totalizando 16 textos com abordagem no estudo da escolaridade em ciclos e avaliação.

**Quadro 4: Quantidade de periódicos selecionados na base de dados da Scielo Brasil.**

<b>Periódico</b>	<b>Nº de Trabalhos</b>
<b>Cedes</b>	-
<b>Educar em Revista</b>	1
<b>Ensaio: Avaliação e política pública em Educação</b>	-
<b>Cadernos de Pesquisa</b>	2
<b>Estudos Avançados</b>	2
<b>Educação e Pesquisa</b>	1
<b>Educação em Revista</b>	2
<b>Educação e Sociedade</b>	1
<b>Revista Brasileira de Educação</b>	7
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>16</b>

<sup>17</sup> Base para publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Fonte: <http://www.scielo.org>

Com a consulta, pode-se verificar que as publicações com a temática ciclo têm diminuído. Por exemplo, no *Caderno de Pesquisa* de 2003 a 2005, foram quatro trabalhos publicados e, nos últimos cinco anos, verifica-se a presença de dois trabalhos, só um (FERNANDES, 2010) com referência específica a ciclos. Na *Revista Brasileira de Educação*, em 2009, foram verificados seis trabalhos, todos no volume 14 do periódico. Posterior a esta publicação, apenas um trabalho (PARO, 2011) que aborda a não seriação e sua relação com a avaliação.

No estudo dos textos, verifica-se que a concepção de avaliação proposta pela escolarização em ciclos não estabelece diálogo com as recentes propostas de avaliação estandardizadas que ocupam a agenda da formulação das políticas educacionais. Tal fato pode ser uma das pistas para o arrefecimento das publicações sobre a escolaridade em ciclo. Para Souza (2007), entre outros aspectos, a avaliação é o tema mais questionado quando da implantação dos ciclos, pois rompe com o que a seriação cultiva, que é a possibilidade de retenção do aluno cuja aprendizagem não for comprovada pelos instrumentos de aferição. O processo de construção dos conhecimentos em uma escola em ciclos não se coaduna com a ideia de interrupção provocada pela reprovação como argumento para a garantia de qualidade (ALAVARSE, 2009; SOUZA, 2007; FREITAS, 2007).

Na revista *Estudos Avançados*, Azevedo (2007) alerta para a necessidade de reflexão quanto a este argumento de garantia da qualidade em seu sentido hegemônico, que é verificado pela regulação estatal que “canaliza-se para dar sentido à escola como uma instância do mercado” (p.10). O currículo, portanto, tende a compreender as habilidades necessárias ao mercado, assim como Bobbit e Tyler teorizaram no início do século XX (SILVA, 2011). A retomada dos velhos princípios liberais de oportunidades para todos, em que a escola é vista como instrumento para tornar os “pobres meritocratas”, tem sido um argumento para o que denomina como mercoescola, cuja lógica pressupõe uma “avaliação absolutamente redutora da complexidade e da diversidade do ato educativo, entendido como processo de humanização do ser humano comprometido com ideais emancipatórios” (AZEVEDO, 2007, p.9).

O trabalho de Azevedo (2007) segue apresentando a experiência da Escola Cidadã, em Porto Alegre, cuja proposta de cidadania incluía a organização de uma escola que considerasse os tempos de aprendizagem e o currículo como construção a partir de uma pesquisa

socioantropológica. Tal proposta está inteiramente relacionada com uma opção política de participação democrática, alvo também do trabalho de Fetzner (2009) que, ao contextualizar a pesquisa realizada com o processo de democratização da cidade de Porto Alegre, realiza uma análise da implantação da escolaridade em ciclos de formação na rede municipal, situando que, naquela experiência, o processo de construção coletiva da proposta foi fundamental para a superação da escola organizada em séries.

Para Dalbem (2009), este processo de tornar visíveis os saberes da comunidade, também propostos em Belo Horizonte pelo Projeto Pedagógico da Escola Plural, por meio da organização escolar em ciclos de formação, traz perplexidade aos envolvidos no processo.

A escola, quando toma as vivências dos alunos como eixo central, desnuda a realidade social na qual se vive e todas as suas precariedades. Ao fazer isso, deixa visível o descaso histórico da sociedade com os direitos de cidadania e se vê perplexa. (p. 81)

Esta perplexidade é trabalhada por Fernandes (2010) como a possibilidade de transformação do *habitus*<sup>18</sup>, verificado na prática pedagógica, em que a avaliação não é questionada, assim como a maneira de compreender o conhecimento. O movimento da política partidária pode, em alguns momentos, colaborar para a pouca compreensão em relação à aprendizagem e o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano pela descontinuidade nos processos de formação continuada e dismantelamento das estruturas pedagógicas de antecessores. Em São Paulo, por exemplo, a descaracterização da concepção inicial de ciclo “parece influenciar” o posicionamento dos pais em relação aos ciclos (JACOMINI, 2011), principalmente pela forma de compreender a reprovação como garantia dos padrões de qualidade.

Ao analisar o desempenho escolar nas capitais brasileiras, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Alves (2008) verificou que o “desempenho médio das redes de ensino que possuem organização em ciclo é em média 3,6 pontos abaixo das redes de ensino organizadas em séries” (p.18); entretanto, a escola seriada apresenta sua característica seleção em forma de classificação, hierarquização e exclusão. A autora ressalta

---

<sup>18</sup> Conceito utilizado pela autora e definido por Bourdieu como princípio gerador e estruturador das práticas e representações.

que a escola em ciclos tem colocado menos obstáculos quanto à chegada de alunos nos anos de escolaridade em que os exames são realizados. Alguns questionamentos, entretanto, parecem fundamentais nesta análise: Os conhecimentos presentes no exame refletem a realidade dos alunos? Uma concepção de currículo que entenda os conhecimentos como fruto de uma construção social intersubjetiva pode responder a questões referenciadas a matrizes padronizadas?

Para Paro (2011), os exames, além de insuficientes, são as alternativas mais empobrecidas da escola tradicional, pois medem um só elemento da cultura, que é a informação, e tornam-se “nocivos”, quando, por meio deles, são implementadas políticas e programas educacionais. Os esforços tendem a ser canalizados para a melhoria dos resultados nas avaliações e não na promoção da aprendizagem, já que são gastos consideráveis períodos na preparação de simulados e transmissão de conhecimentos descritos nas matrizes de referência.

Reconhecer que índices configurados a partir do desempenho dos alunos são balizadores da qualidade não é proposta deste trabalho, senão refletir sobre o trabalho político-pedagógico desenvolvido na escola, seja ela em ciclos, série ou regime de conformidade entre as duas lógicas (FERNANDES, 2011) – que é o caso do campo em análise. Constitui-se um dos elementos, portanto, analisar a implementação da escolaridade em ciclos e o trabalho pedagógico realizado durante o processo.

É preciso, por isso, distinguir entre as experiências sérias e preocupadas com a melhoria do ensino e aquelas que, em nome dos ciclos e da progressão continuada, implementaram verdadeiras contrafações desse sistema, apenas suspendendo, ou restringindo, as reprovações anuais – para seguir a moda ou para conseguir obter índices de desempenho do sistema de ensino aparentemente melhores diante da opinião pública –, mas sem instituir uma necessária reforma na própria estrutura didática, para adequar o ensino às múltiplas e diferenciadas necessidades dos educandos no decorrer de seu desenvolvimento biopsíquico e social. Isso tem produzido verdadeiras aberrações, como a de chamar de progressão continuada a um regime que mantém a reprovação como recurso didático (apenas que agora limitada à passagem de um ciclo para outro), ou a entender os ciclos como conjuntos de séries, mantendo toda a filosofia e a prática escolar da seriação, ou, ainda, dividir o ensino em ciclos sem nenhum critério pedagógico, como aconteceu nos sistemas em que apenas se cortou ao

meio o ensino fundamental, instituindo dois “ciclos” de quatro *séries*, praticamente regredindo ao tradicional sistema do primário e ginásio de antigamente. (PARO, 2011, p.698)

Tal afirmação dialoga com a realidade da organização escolar em ciclos existente no município de Duque de Caxias. Apesar de estar descrito no Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias que os três primeiros anos de escolaridade compreendem o ciclo de alfabetização, as concepções de organização em ciclos não estão presentes nos Cadernos de Atividades Pedagógicas<sup>19</sup>, disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação. O material apresenta sugestões de atividades que indicam uma organização por ano e não menciona a existência do ciclo de alfabetização, apesar de não negar o ciclo ou fazer a opção pela seriação.

Não foram verificados trabalhos que neguem ou se contraponham à organização em ciclos por princípios epistemológicos. Ao analisar teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, Mainardes (2009) verificou que

A ausência de articulação com o contexto mais amplo fica mais evidenciada nas pesquisas empíricas, principalmente nos estudos de caso, fazendo com que as análises apresentadas nesses trabalhos estejam bastante voltadas para o contexto local. Dessa forma, alguns trabalhos tornam-se narrativas mais ou menos detalhadas da pesquisa realizada, sem a devida articulação com o sistema social, econômico e político e com as políticas educacionais nacionais e globais. Embora o contexto local seja priorizado, alguns trabalhos apresentam poucos dados sobre o modelo de ciclo implementado na rede pesquisada e geralmente não exploram de forma clara as diferenças existentes entre os diferentes modelos existentes (ciclos de formação, ciclos de aprendizagem, ciclo básico, progressão continuada etc.). Além disso, muitos trabalhos não apresentam dados sobre o contexto político-partidário do qual o programa investigado emergiu. (p. 14)

O contexto político é fundamental na análise das políticas de não retenção e controle por meio da avaliação, pois nele se constitui a criação, implementação e manutenção de uma

---

<sup>19</sup> Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/>

política. A Lei 11.114/05, que determina a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos 6 anos, e a Lei 11.274/06, que determina a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, se inscrevem neste contexto de análise, assim como o Parecer 11 de 2010 CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. No documento, a qualidade está claramente desvinculada da reprovação, inclusive há a recomendação de que os sistemas de ensino organizem os três primeiros anos de escolaridade em regime de ciclo “não passível de interrupção”, compreendendo alunos de 6, 7 e 8 anos de idade. Fica notória a importância dos estudos e construção histórica da escolaridade em ciclos na política educacional brasileira.

A institucionalização de uma política por via da lei não garante essencialmente sua aplicabilidade. Gomes, Jacomini e Klein (2011) verificaram, em pesquisa realizada em São Paulo, que há, em relação ao atendimento de crianças com seis anos, uma “correspondência simplista do currículo da antiga 1ª série”. No que se refere à constituição do ciclo nos três primeiros anos, foi verificada a presença de práticas que desconsideram os preceitos legais e a ausência de recursos materiais para efetivação do bloco contínuo, juntamente com a não orientação dos professores.

Mesmo compreendendo a importância da continuidade no processo de alfabetização e a importância fundamental de uma avaliação processual, a Provinha Brasil ainda encontra determinada aquiescência no discurso de alguns educadores por seu caráter diagnóstico. Para Ribas e Cafiero (2011) este é um período importante no processo educativo para que sejam diagnosticadas necessidades e estabelecidas possíveis intervenções eficazes na melhoria dos resultados. A Provinha Brasil, mesmo proposta como instrumento de investigação diagnóstica, acaba por reafirmar-se como instrumento de classificação e hierarquização, pois parte da utilização de descritores padronizados (ESTEBAN 2009).

Com a consulta realizada nos periódicos, fica evidenciada a relação estreita entre ciclos e avaliação. Ao falar de organização escolar em ciclos, a avaliação é temática fundamental, pois a forma como se dá a compreensão dos percursos escolares tem nova dimensão, assim como a compreensão do acompanhamento e monitoramento do processo ensino-aprendizagem.

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

Trata-se, portanto, de uma avaliação que rompa com a perspectiva quantitativa de produção de ranqueamento e valorize os percursos subjetivos de aprendizagem, inseridos em um contexto social de produção de conhecimento.

### **3.4 Consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**

Ao considerar os movimentos de produção intelectual em fóruns como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e Scielo Brasil o fazemos tendo convicção de que muitas produções significativas não estão arrolados nos anais destes espaços de divulgação. Por ano, muitas pesquisas são concluídas, muitas teses e dissertações são defendidas ao longo dos inúmeros programas de pós-graduação formando um volume de conhecimentos que muitas vezes tornam-se invisíveis frente às disputas nas arenas políticas de publicação e demandas nos espaços de veiculação da comunidade acadêmica.

Neste sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, constitui-se um espaço importante de consulta, pois nela estão abrigadas produções vinculadas aos diversos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) do país. A consulta a esta base de dados não tem por objetivo analisar as inúmeras pesquisas, mas identificar o interesse de mestrados no campo da avaliação. Foram utilizadas as palavras-chave: Prova Brasil, exames externos, IDEB e ciclos nos resumos das dissertações defendidas no ano de 2011.

**Quadro 5: Quantidade de dissertações defendidas, em 2011, disponíveis na base de dados da CAPES**

<b>Palavra-chave</b>	<b>Nº de Dissertações</b>
Prova Brasil	224
Exames externos	35
IDEB	34
Ciclos	4
<b>Total de trabalhos</b>	<b>297</b>

Ao verificar a existência de 224 trabalhos com a temática Prova Brasil, podemos inferir que esta tem sido uma questão importante para mestrandos de todo o país. O assunto inquieta professores, mobiliza discussões. Do total de trabalhos elencados, foram selecionados 20, por estabelecerem relação entre as palavras-chave escolhidas, embora com perspectivas diferentes. Cardoso (2011), em pesquisa realizada no município de Sobral, estado do Ceará, verificou que a proposta de avaliação contida na Prova Brasil não atende as demandas dos alunos com deficiência, que passam a ser considerados como “crianças à margem”.

A Prova Brasil também foi apontada como inadequada para avaliar a aprendizagem desses alunos. Evidenciou-se, pois, a necessidade de uma avaliação específica, que observe os critérios de processualidade, continuidade e flexibilidade. A ação não deve ser uma tarefa isolada de professores ou escolas, mas dos sistemas de ensino. Urge a proposição de orientações claras sobre como avaliar os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência. Suscita-se o desenvolvimento de investigações que invistam em novas interfaces da Educação Especial com a Avaliação Educacional. (CARDOSO, 2011, p.7)

A necessidade de se estabelecer uma avaliação comprometida com percursos emancipatórios, proposta neste trabalho, envolve também o fato de que educação de qualidade se efetiva quando atinge a todos e a cada um, inclusive os alunos ditos com deficiência. Para Corradi (2011), as questões propostas na Prova Brasil foram acolhidas com dificuldade por alunos surdos da escola pesquisada, pois não havia a presença do intérprete de Língua

Brasileira de Sinais – Libras. Considerando que a Libras é a primeira língua para os surdos, é fundamental, em qualquer processo de comunicação com outra língua, que haja a presença do intérprete. Como tomar por referência um índice composto por resultados de um exame realizado por alunos, cuja língua não é de seu domínio? Apesar da inclusão ao processo de execução de uma política, não há participação efetiva do sujeito enquanto ator de seu próprio processo de avaliação.

Uma das professoras entrevistadas relata que não vê importância direta para o aluno que faz a Prova Caxias, pois sua produção transforma-se apenas em número. Ela reitera ainda um dos grandes desafios que tem em sala de aula, que é a inclusão, principalmente no que se refere às avaliações externas pois, segundo ela, a história de sua aluna desaparece e é substituída por números, desconsiderando os avanços. A forma como o registro da aprendizagem acontece não pode ser presa a questões objetivas. A professora relata que sua aluna está com a turma desde o 1º ano do Ciclo de Alfabetização e é perfeitamente integrada ao grupo, com construções significativas que a Prova Caxias não é capaz de averiguar.

Já conversamos sobre isso com a Equipe, porque não é um problema só da minha aluna, você vai perceber que cada 4º ano tem um ou dois alunos inclusos, cada um deles, e um diferente do outro, cada um com uma necessidade diferente do outro. E já conversamos de que forma aplicar, porque ela vai ter que fazer. Hoje eu fiquei com muita dúvida, faço ou não o simulado com ela e fiz, mas ela contou com ajuda de colegas. A Prova mesmo, ela vai fazer na Sala de Recursos, junto com os outros porque ela precisa de um leitor e o aplicador não vai poder ler. ( Professora G, 2º Distrito)

Muito embora as limitações dos exames externos sejam potencializadas em estudos que investiguem alunos inclusos em classes regulares, a temática que envolve a Prova Brasil, a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e os exames externos municipais ou estaduais tem inquietado, haja vista o grande número de dissertações defendidas em 2011. Perspectivas emancipatórias, que sustentem movimentos instituintes podem dar lugar a posturas de conformidade com o discurso da política. Para Pinto (2011),

A avaliação externa como mecanismo de regulação e controle da política educacional vem transformando o professor em técnico educacional e seu trabalho está mais voltado para a obtenção de resultados na avaliação externa que ao ensino e à aprendizagem dos alunos. (p.8)

Os desafios impostos pelas reflexões desta pesquisa estão alinhados à necessidade de relacionar as micro e macrodimensões da avaliação educacional e estabelecer possibilidades de construção de uma avaliação emancipatória, desvelando tais manifestações no campo.

O quantitativo de dissertações que investigam os ciclos nas suas diferentes tipologias tem sido pequeno diante dos outros temas elencados nesta revisão. Ao realizar um estudo de caso em um município do estado de Mato Grosso, Brandini (2011) constatou que a falta de compreensão da política de ciclos colabora para que alguns professores, mesmo atuando em um Ciclo de Formação, permaneçam ainda com uma prática pedagógica ancorada nas disciplinas e baseada em ações individualizadas.

Na investigação realizada por Coutinho (2011), no município de Niterói/RJ, a autora refere-se à importância de uma formação continuada para uma “educação pautada em processos democráticos, inclusivos e dialógicos (...) que corroboram com trabalho pedagógico que requer o sistema de ciclos” (p.129), entretanto verifica em sua investigação que as políticas de formação continuada estão alinhadas com a política de controle público por meio da avaliação ao priorizar o alcance de metas e resultados objetivos em um discurso empresarial.

Este governo político priorizou nas ações de formação continuada o alinhamento estratégico dos projetos pedagógicos aplicados no ano de 2010, imprimindo no cotidiano das escolas e da sede da FME, um vocabulário gerencial com prazos e metas a atingir, logística e responsabilização (COUTINHO, 2011, p. 125)

Com as consultas realizadas, foi possível verificar que os estudos da escolaridade em ciclos têm sido arrefecidos nos três fóruns consultados, o que poderia ser uma consequência ante o interesse crescente no campo da avaliação no que concerne aos aspectos da política de

controle público por meio da avaliação. No diálogo dos aspectos que envolvem os exames externos com a organização escolar em ciclos, podemos constatar que não há estudos específicos que sustentem as discrepâncias existentes nas duas práticas; entretanto, com o presente estudo, percebemos que os pressupostos de escolarização em ciclos não se coadunam com uma avaliação pontual, ainda que esta tenha um caráter diagnóstico.

Apesar do tempo decorrido desde a implantação dos ciclos nas diferentes redes de educação do país, ainda há muito a ser estudado quanto à organização curricular e proposta avaliativa; entretanto, mesmo em uma organização escolar fora dos ciclos, como é caso do 4º ano de escolaridade em diante, na rede pesquisada, os conhecimentos presentes no exame não refletem a complexidade da realidade dos alunos e, considerando-se a importância da relação entre conhecimentos escolares e sua contribuição nos processos de entendimento da realidade, enquanto complexidade de relações e prismas, empobrecem o processo ensino-aprendizagem e ocultam aprendizagens que se constituíram fora do que está contido nos exames.

A consulta aos textos traz ainda elementos de reflexão quanto ao desafio de reconstruir um conceito de qualidade que rompa com o conceito hegemonicamente difundido, aferido por instrumentos de controle externos ao ambiente escolar e “redutores da complexidade e da diversidade do ato educativo” (AZEVEDO, 2007, p.9). Paro (2011), ao falar da impossibilidade de verificação objetiva dos processos escolares por meio do exame, corrobora com a ideia de que “é aí, no chão da escola, que se pode garantir a boa educação e permanentemente se informar de sua qualidade” (p. 708).

Desta forma, ao finalizar este capítulo, anuncio a seguir as principais conclusões, mesmo provisórias, dos estudos realizados na relação com a escola e o cotidiano. Tais conclusões nos permitem vislumbrar possibilidades de reconstrução de percursos emancipatórios, à medida que o compromisso deste estudo com a escola pública de qualidade para todos, todas e cada um dialoga com os conhecimentos produzidos ao longo deste processo de pesquisa.

#### 4. O que foi possível compreender

Este trabalho foi desenvolvido no período de março de 2011 a fevereiro de 2013. Durante este período, muitas questões foram evidenciadas. A primeira delas talvez diga respeito à inexperiência de um profissional imerso no cotidiano escolar, comprometido com tarefas e afazeres, mas com pouca ou nenhuma prática em pesquisa acadêmica. O começo desta trajetória de pesquisa foi muito desafiador, pelas certezas que se tornaram incertezas após o primeiro olhar epistemologicamente curioso. Reflexões que não somente habitam o campo das ideias, dos sonhos, ou da esperança, mas que, em movimento, vislumbrem possibilidades de ação libertadora.

Nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosamente “tomar distância” de nós mesmos, da vida que portamos, e para nos dispormos a saber em torno dela. Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1992, p. 47)

A possibilidade de correlacionar as práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público, buscando reflexão e identificação da reconstrução de percursos emancipatórios, se estabelece pretensiosamente como um inédito viável. As práticas avaliativas cotidianas dialogam com os exames produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB? Os docentes percebem seu trabalho influenciado pela política de controle exercida pela Provinha e Prova Brasil?

A pesquisa foi iniciada com uma estruturação que contou com a consulta às produções científicas e acadêmicas no campo da avaliação, a construção de um quadro referencial de análise, a caracterização do campo e definição da opção metodológica. Os procedimentos de pesquisa decorrentes do estudo, tais como visitar uma escola por distrito e realizar entrevista

semiestruturada com professores do 2º e 5º ano de escolaridade, foram redesenhados, corroborando com a perspectiva qualitativa de pesquisa que propõe compreender o universo de significados envolvido, não só na ação humana, mas na reflexão oriunda desta ação estabelecida na relação social (MINAYO, 2011).

O contexto das entrevistas foi marcado por um período de muitas incertezas do ponto de vista político-pedagógico, pois a pesquisa deu-se nos dois últimos anos de uma gestão não reeleita para um segundo mandato. A escola do 1º Distrito, no período da pesquisa, sofreu mudanças em sua Equipe Diretiva, mas a disponibilidade em participar continuou. Por ausência de profissionais que pudessem estar substituindo os professores, a maioria das entrevistas foi realizada em sala de aula, enquanto os alunos realizavam uma atividade. Tal fato, entretanto, foi uma oportunidade de estabelecer também um diálogo com os alunos, explicitando os objetivos do encontro ocorrido em sala de aula.

No 2º Distrito, com exceção da entrevista realizada com a Professora G, as demais também foram realizadas em sala de aula. No caso da entrevista realizada com a Professora H, pode-se verificar que a turma estava realizando um simulado para a Prova Caxias e uma aluna de educação especial incluída em classe regular recebia ajuda de colegas. A professora relatou que um de seus maiores desafios na compreensão da avaliação externa é acompanhar as aprendizagens de sua aluna e não ver tais processos presentes no exame externo.

É um aprendizado também pra mim. As atividades que eu vejo que ela pode desenvolver com a turma, ela desenvolve. Vai mudar é a forma como ela vai registrar isso. Ela é da base dessa turma, ela começou no 1º ano e está com a turma desde pequena, então é isso aí que você está vendo. Um querendo ajudar o outro. Ela é completamente integrada, mas as atividades dela são diferenciadas, eu faço o planejamento junto com a professora da Sala de Recursos. (Professora H, 2º Distrito)

Fica evidenciado o potencial da enturmação por faixa etária proposta pela organização escolar em ciclo, que oportuniza ao aluno acompanhar a turma e criar vínculos de solidariedade produtiva.

A Escola do 3º Distrito está ladeada por uma comunidade com muitas carências no que se refere a recursos materiais e os professores relatam a presença de comércio de drogas. A

grande maioria dos alunos é moradora da região e, segundo os professores, os alunos têm chegado à escola a cada ano com mais limitações de ordem econômica e familiar.

Tenho produtos de higiene aqui na sala, pois tenho alunos que ficam sem banho por falta de água e de cuidados familiares, daí eles já sabem e antes da aula precisam tomar banho aqui na escola. Comida? Nem se fala, quando não tem merenda dá dó. Alguns pais eu só conheci agora, quase no final do ano. A carência aqui é geral. (Professor L, 3º Distrito)

Neste contexto, os exames externos têm buscado aferir de modo padronizado os conhecimentos produzidos pelos alunos, sem considerar as peculiaridades próprias de grupos silenciados pelo abandono e exploração próprios do modelo econômico e social vigente.

A escola do 4º Distrito A localiza-se geograficamente distante do centro do município de Duque de Caxias, sendo considerada uma escola de zona rural. Dependentes de transporte escolar, muitos alunos, no período da investigação, não estiveram presentes às aulas por problemas com este serviço.

A inclusão de mais uma escola, totalizando cinco, e 24 professores decorreu das necessidades da pesquisa, encontradas no seu desenvolvimento, resultado da relação com as pessoas no campo de investigação. A Escola do 4º Distrito B está localizada em uma região também distante do centro da cidade, mas difere das demais e desafia mais uma vez o olhar do campo. A entrevista individual e semiestruturada cedeu lugar a conversa, pois todos os professores que estavam na sala dos professores daquele momento foram se aglutinando e ganhando espaço na entrevista já iniciada. Alguns movimentos de resistência e tentativa de reconstrução de percursos emancipatórios foram evidenciados nesta conversa, pois, segundo relatos dos professores, a escola não permitiu a realização da 1ª Edição da Prova Brasil e, mesmo com o aparente arrefecimento da resistência, mantém um fórum permanente de discussão via correio eletrônico. É possível perceber uma discussão densa sobre a temática, que também encontrou espaço nas demais escolas, embora de forma mais sutil.

A construção do quadro referencial de análise estabeleceu os conceitos que orientam este trabalho e possibilitou desenvolver alguns diálogos com o campo; nestes diálogos, os

conceitos foram percebidos nas práticas pedagógicas e nas representações que professor constrói sobre seu trabalho. A aplicação da Prova Caxias, por exemplo, pode ser considerada, em nível municipal, um poder de regulação cuja lógica, voltada para a garantia de bons resultados e eficiência máxima, em detrimento dos processos formativos, revela-se em acordo com a política de controle público construída, neste estudo, com os conceitos de Estado-Avaliador (AFONSO, 2003) e quase-mercado (SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

Ao conversar com os professores, foi possível verificar, principalmente na escola do 1º Distrito, cujo quantitativo de docentes entrevistados totaliza cinco dos 24 professores, uma aquiescência ao discurso hegemonicamente construído que conduz as práticas docentes a uma obsessão pela eficácia (GIMENO SACRISTÁN, 1997), aferida por meio dos exames. Tal discurso é percebido nas práticas avaliativas dos professores, que, ao realizarem simulados e construírem seus instrumentos de avaliativos, objetivam controlar o baixo desempenho, tendo como parâmetro a Prova Brasil e as Matrizes de Referência.

Nas entrevistas com os professores, foi possível perceber ainda uma contradição própria de quem efetivamente realiza seu trabalho com compromisso e dedicação; dedicação que passa a ser entendida como resultado da mensuração e do prêmio, decorrentes do processo de regulação que externamente tende a uma política de responsabilização e meritocracia. As escolas com os maiores índices tiveram seus nomes expostos em outdoors, receberam homenagens e o reconhecimento da comunidade local, que crê na proposição do índice de determinar qualidade.

Eu acho que não é só pela Prova Brasil e sim porque eu hoje acredito que essa é a maneira mais eficiente de você ter uma educação de qualidade. É cobrar! Eu acredito que nessa maneira que a Prova Brasil acaba cobrando os conteúdos aos alunos.

(...)

A função da avaliação... Quando eu estou avaliando o meu aluno é saber realmente o que ele aprendeu. Mas eu não falo só dessa avaliação prova, não. É você avaliar o aluno constantemente em sala de aula. Porque eu não acredito muito nessa questão de você dar essa avaliação formativa, a prova, você tira uma nota. Eu acho que é muito mais que isso. Às vezes o aluno naquele dia não estava bem, aconteceu algum problema. É mais aquilo que você vê todo dia, da capacidade do aluno. É o resultado que obtenho dessas avaliações, não é pra tá julgando ou quantificando quanto aquele aluno aprendeu. (Professora A, 1º Distrito)

A mesma professora relata que ficava angustiada, pois se dedicava tanto e seus alunos não obtinham um desempenho satisfatório, no que se refere ao exame externo.

Trabalho tanto, cobro o conteúdo, dou prova, tem que conjugar verbos e quando chega a Prova Brasil, o desempenho deles foi tão baixo e eu trabalhei tanto. Essa compreensão de que o que eu estava dando não estava coerente eu tive depois que comecei a trabalhar aqui. (Professora A, 1º Distrito)

A professora relata que passou a realizar o planejamento de acordo com as Matrizes de Referência, para adequar ao que é aferido nos exames, entretanto, em sua fala, não crê que a qualidade da ação educativa possa ser medida por meio de um exame e, mesmo assim, sua fala revela que as provas lhe permitiram perceber a forma incorreta com que trabalhava. Historicamente, o conceito de qualidade, construído hegemonicamente no Brasil, está relacionado primeiramente à oferta de vagas para todos, posteriormente a permanência dos alunos com uma preocupação nas correções de fluxo e atualmente nas informações fornecidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005).

Os professores que relataram realizar a adequação do planejamento e dos instrumentos avaliativos ao que supostamente será aferido nos exames dizem, ao mesmo tempo, não crer que sua turma e escola possam ser retratadas por números. Um dos professores relata que trabalha em uma escola no município do Rio de Janeiro, cujo índice indica maior qualidade; entretanto, diz que na prática não há nada que determine tal diferenciação. E, apesar de realizar atividades preparatórias para o exame, relata que não o identifica como pedagógico e sim movido por interesses puramente políticos.

A escola que eu trabalho lá no Rio, é 5.9 e aqui, em Caxias, é 4.9. Eu não vejo aquela escola melhor que essa. Ou melhor, eu tenho certeza que não é melhor do que essa daqui. Lá a pressão é muito maior do que aqui, mas qualidade lá não aumentou por causa disso. Por isso que eu falo que é uma coisa política. Não é a toa que eles usam tanto na campanha política. (Professor E, 1º Distrito)

Um conceito de qualidade, que dialogue com a perspectiva de formação humano-histórica do educando e sua relação na produção e apropriação da cultura, como define Paro (2011), não se coaduna com a implementação e verificação de padrões de desempenho, pois eles ocultam as diferenças e aumentam as desigualdades à medida que impõem um certo tipo de conhecimento para um certo tipo de pessoa, legitimando os conhecimentos dominantes e desconsiderando os conhecimentos subalternos (MIGNOLO, 2003; GROSFUGUEL, 2008).

Ainda que as práticas avaliativas cotidianas relacionem com os exames produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, esta parece ser dicotômica, pois mesmo que alguns professores reproduzam a forma e até o conteúdo do exame, não o identificam como capaz de determinar a qualidade da educação. Por meio da fala de alguns professores, foi possível compreender que não há uma negação à necessidade de avaliação do sistema; entretanto os entrevistados relatam que só seria possível realizar uma avaliação da escola, e gradativamente do município e instâncias de governo, que refletisse de fato o que ocorre nas salas de aula, se houvesse um acompanhamento qualitativo do trabalho pedagógico com a possibilidade de que os próprios professores falassem de seu trabalho.

Eu não sou contra nem a favor de realizar a Provinha Brasil, mas eu acho que deveria partir da realidade da gente, levando em consideração a turma e o trabalho que a gente desenvolve especificamente. As turmas são diferentes e a prova do jeito que acontece não tem capacidade de mostrar o trabalho que a gente desenvolve. Não dá pra comparar uma escola como a nossa, que está no quarto Distrito longe de muita coisa e cujos pais muitas vezes passam a semana fora de casa trabalhando e não acompanham a vida dos filhos, com uma escola no Centro da cidade onde o aluno tem acesso a muito mais coisas.  
(Professora S, 4º Distrito B)

A redução da ação educativa tem sido percebida, por grande parte dos professores entrevistados, ao relatarem sofrer maior cobrança por parte da Equipe Técnica, Direção e Secretaria de Educação em ano de Prova Brasil, inclusive com maior oferta de cursos e reuniões de formação continuada, incentivando os professores a realizarem um trabalho

preparatório. Um professor da escola do 3º Distrito, entrevistado no ano de 2011, em que houve edição da Prova Brasil, relata que

Antes de você chegar eu estava trabalhando história do Brasil. Eu não vou dizer que eles sabem dissertar sobre a história do Brasil desde o início, mas se você começar a levantar alguns aspectos, você vai observar que eles, que no início do ano só tinham aquela coisa do índio, conseguem bater um papo legal sobre a história do Brasil. Isso é um “baita” aspecto de qualidade. Mas minha turma este ano foi tipo uma turma de pré-vestibular. Pré Prova Brasil. A ideia era essa mesmo. Ano que vem, não tem prova e eu consigo incluir outras coisas. (Professor N, 3º Distrito)

A inclusão de mais elementos ao processo ensino-aprendizagem pode se alinhar com a possibilidade de rever as concepções de avaliação. Os professores fazem menção da avaliação que esteja a serviço da promoção de aprendizagens significativas, entretanto, ainda há uma manutenção de aspectos classificatórios de caráter hierarquizante e conseqüentemente excludente. Este trabalho, ao trazer o conceito de avaliação emancipatória (SAUL, 2010), estabelece reflexão quanto à possibilidade de reconstrução de percursos que, partindo da análise da realidade, apontem para uma transformação social. Neste processo é fundamental que se estabeleçam relações dialógicas em um processo de conscientização (FREIRE, 1987). Durante uma entrevista, o professor fala sobre as Matrizes de Referência e diz da importância de um conteúdo que oriente todo o país de forma igual. Ao longo da entrevista, quando o assunto passou a ser o cenário político de implantação das políticas de controle, o próprio professor relata

Acho que estou sendo incoerente, mas é que a educação estava um caos, veio a avaliação externa e eu pensei que seria uma oportunidade do Estado ver as necessidades e entrar com tudo. Também pode ser uma oportunidade de botar todo mundo pra se preocupar com o que está fazendo em sala de aula. Mas vindo por este ângulo tudo volta ao caos novamente, ou é a grande chance de uma reviravolta. Você sabe de casos assim pelo Brasil? (Professor O, 3º Distrito)

Além de demonstrar, portanto, *fé* na possibilidade das avaliações externas indicarem ao Estado que a educação escolar precisa de mais apoio, ao pensar sobre como a política opera sobre as escolas, o mesmo professor começa a questionar-se sobre a contribuição da política.

Nas cinco escolas pesquisadas, o tema foi acolhido tanto pelos professores quanto pelos profissionais da Equipe Diretiva, que me receberam muito bem e demonstraram interesse na pesquisa. Foi muito importante neste processo de pesquisa estabelecer diálogos com professores e participar de seus questionamentos. Para estar junto aos professores, foram idas e vindas, quilômetros de distância marcados por uma viagem de expectativas. As discussões na sala dos professores, provocadas pelas questões da pesquisa, foram tão efusivas e instigantes que, ao retornar posteriormente à escola do 4º Distrito B, fui convidada a ficar na sala da Orientação, esperando para ser encaminhada diretamente ao professor a ser entrevistado. Ao término das visitas, já temos data para retorno em pelo menos uma das escolas para discutir questões pertinentes à avaliação no início do ano letivo de 2013, semana destinada ao Planejamento Anual.

As entrevistas realizadas ao longo do processo de pesquisa foram intensas e revelam o desejo do professorado, no qual me incluo, em dialogar sobre a temática proposta na investigação. As falas privilegiadas no texto relacionam-se mais objetivamente às questões propostas na construção da problemática de investigação, a saber: Em que as práticas avaliativas cotidianas dialogam com os exames produzidos pelo SAEB? O trabalho dos docentes tem sido influenciado em que medida, por meio da política de controle exercida pela Provinha e Prova Brasil?

Ao serem questionados a respeito da ciência ou não do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, índice obtido por meio do uso da nota na Prova Brasil associado ao fluxo escolar verificado no Censo, configuraram-se dois grupos: a maioria dos professores relatou não ter conhecimento deste número com exatidão; e um grupo, composto por poucos professores, que informaram com exatidão o índice. Eles totalizam um número de dez em um universo de 24 professores e atuam basicamente nas escolas de 1º e 2º Distrito, com exceção de dois professores, que atuam no 3º e 4º Distrito.

Do primeiro grupo, verifica-se um grupo de professores que, mesmo não sabendo exatamente o índice, ainda trabalha com reprodução do modelo das provas do Sistema de

Avaliação da Educação Básica – SAEB, assim como o grupo que conhece o índice e o utiliza como referência. Os dois grupos justificam-se pela ação preparatória para o exame por meio de simulados e adequação objetiva da estrutura das provas, uma vez que, no entendimento destes professores, o modelo instituído confere qualidade à ação da escola diante da sociedade.

Ainda no grupo de professores que relatam conhecer o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e trabalhar na preparação para as provas, sejam elas Provinha Brasil, Prova Brasil ou Prova Caxias, algumas contradições são identificadas. Ao mesmo tempo que há um trabalho efetivo para o exame, verificado por meio de adequações no modelo de avaliação, seleção das atividades similares a provas e construção do planejamento que contemple os Descritores do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – SAEB, ao serem questionados se esta prova pode ter caráter efetivo de aferição de qualidade e demonstrar o efetivo trabalho pedagógico, os professores são unânimes em relatar que não.

Na sala de aula, nem todos os alunos que eu estou preparando conseguem atingir objetivos, infelizmente, por “N” motivos. Eu sou uma professora que não tem faltas, eu faço atividades diversificadas, mas existem alunos que não vêm, que não participam, não desenvolvem a rotina e isso tudo vai influenciar na prova. (Professor D, 1º Distrito)

Na avaliação externa, quando você vê que o aluno tá lendo e respondendo, mesmo que ele não tenha 100% de acerto. Quando eles saem e falam: Poxa professora fiz essa questão assim, assim, assim e lembrei que você falou assim, assim, assim. Então isso é legal, te dá um retorno do que você faz e é bom pra você. Porque você vê que o grupo tá produzindo. E quando você é professor você fica ansioso pensando se a turma não tá produzindo nada. (...) Você não pode classificar toda uma escola por uma situação, uma avaliação. De repente naquele dia, quem está fazendo aquela avaliação tá num péssimo dia, tá nervoso, e até coisas que ele acertaria, naquele dia ele não vai acertar. Você nem sempre vai ser fiel à realidade, você não tá lidando com máquina e sim com ser humano. Ele vai lidar com alguém que ele não conhece e primeiro: ele vai perder a referência se você não estiver lá. E é muita informação. Até crianças que se destacam podem até não produzir. E mesmo assim ele e toda a escola vão responder por esse momento; que é único e isolado dentro do cotidiano deles. É diferente de você ficar um ano observando todo aquele caminhar. (Professor G, 2º Distrito)

Confirma-se a importância neste processo de refletir sobre as relações de subalternidade e colonialidade nos processos que determinam o conceito hegemônico de qualidade. O projeto neoliberal de sociedade se apoia exatamente no conceito de qualidade para estimular a competitividade. Diferentes iniciativas são percebidas ao longo dos últimos anos na busca pela qualidade da educação brasileira. Algumas dizem respeito à possibilidade de construção de uma escola em ciclos, com tempos e espaços que favoreçam a produção, a troca e a apropriação de conhecimentos significativos.

Ao falar da possibilidade de reconhecimento dos diversos tempos de aprendizagem e relacionar com a organização do tempo/espaço escolar na rede municipal de Duque de Caxias, onde os três primeiros anos estão organizados em Ciclo de Alfabetização, os professores consideram uma oportunidade para compreender as aprendizagens dos alunos nos diferentes tempos, realizar a avaliação formativa sem o uso dos testes e formalizar a avaliação no Relatório Descritivo. No planejamento, no entanto, os professores relatam que elencam conhecimentos para os anos de escolaridade sem interdependência entre os anos. Uma professora da escola do 4º Distrito A relata que a rede não se identifica mais com o Ciclo.

Essa é só mais uma das incoerências dessa rede, ninguém mais caracteriza dessa forma. Existe uma documentação formal, mas não existe um trabalho para que este ciclo evolua. A ideia inicial era fazer um ciclo pra depois pra se chegar a botar toda a rede ciclada. Só que a nossa rede não evoluiu. Agente não tem momentos de estudo mais. A gente tem um ciclo que ainda sobrevive pra dar conta da não retenção nas séries iniciais. Não vejo nem mais a intenção dos gestores da Secretaria e também não vejo no grupo de professores. (Professor, P, 4º Distrito A)

Uma das questões desta pesquisa refere-se ao diálogo estabelecido entre a proposta dos ciclos no que se refere à proposta de avaliação e à realização do exame externo que ocorre no 2º ano do Ciclo de Alfabetização. Os professores relatam que não se utilizam dos resultados desta prova para realizar a avaliação dos alunos e que os conhecimentos em pauta não revelam o dia a dia de seus alunos, oriundos das classes populares. Para exemplo, podemos considerar a utilização da cópia de um bilhete de cinema, em uma das questões da Provinha Brasil. Além de outros fatores, há que se considerar que a distância geográfica que separa os alunos da zona

rural ao centro do município onde estão localizadas as salas de cinema é de quase 40 quilômetros, no caso da escola de 4º Distrito A.

A palavra qualidade oculta diferenças e contradições existentes no projeto social desenvolvido pelas escolas e reforça a busca por uma qualidade unívoca. Muitas iniciativas do MEC têm chegado às Unidades Escolares em nome da busca pela qualidade e com alguns pressupostos que dialogam com uma perspectiva de controle da eficiência.

O Programa Nacional Escola de Gestores faz parte destas iniciativas, assim como o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que indica a participação da comunidade na gestão administrativa, pedagógica e financeira, visando assegurar a qualidade. O PDE Escola também exemplifica estas iniciativas, uma vez que são disponibilizados recursos financeiros para a execução de ações de melhoria da qualidade da educação oferecida em escolas de baixo IDEB, por meio de um planejamento estratégico. As orientações do MEC são baseadas na identificação dos principais desafios à melhoria do índice e, a partir daí, a implementação de ações locais para reverter os números.

A publicação do MEC em parceria com a Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD e INEP, datada de 2004, denominada Indicadores da Qualidade na Educação, traz a possibilidade da escola realizar uma avaliação à luz de sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condição de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar e acesso, permanência e sucesso escolar. A publicação trazia a seguinte recomendação:

Nenhuma informação produzida nesta avaliação será divulgada publicamente ou utilizada em *rankings* ou para comparação entre as escolas. Seus resultados não passarão por nenhum tipo de análise pelas instituições participantes da iniciativa.

Este instrumento tem como objetivo contribuir para que a comunidade escolar se engaje na luta pela melhoria da qualidade da escola. Nesse sentido, pode ser útil compartilhar a avaliação com a Secretaria de Educação, colaborando para que o sistema educacional enfrente os problemas que não são de responsabilidade apenas da escola. A decisão de utilizar os indicadores e de compartilhar os resultados da avaliação é da escola, sua adesão a iniciativas coletivas é voluntária. (MEC, 2004, p.8)

A lógica parece obedecer a uma perspectiva reflexiva, entretanto, faz parte das medidas reformistas que mais tarde corroboraram com a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – SAEB, no qual o ranqueamento, a meritocracia (AZEVEDO, 2010) e a responsabilização (FREITAS, 2007) estão relacionados.

Embora a avaliação formativa seja considerada por alguns autores (FERNANDES, 2009; FERNDANDES, 2009; PERRENOUD, 1999) como a mais indicada para corrigir rumos da aprendizagem em uma perspectiva qualitativa, o fato de ainda poder incorrer em uma perspectiva classificatória e hierarquizante, estabelecendo uma escala valorativa entre uns conhecimentos em detrimento de outros, é ponto importante para uma reflexão.

Ao ouvir os professores quanto à função da avaliação e como a realizam em sala de aula pode-se perceber que há uma intencionalidade em desenvolver processos formativos.

A avaliação serve para saber até onde seu aluno caminha com independência. A avaliação te dá uma resposta do que o aluno consegue fazer sozinho dentro de tudo que ele já experimentou com você, com os colegas, no dia a dia das aulas. (Professor F, 2º Distrito)

No dia a dia eu vou fazendo a minha avaliação, através de trabalhos, participação, eu vou vendo o desenvolvimento de cada um. E uso também a nota dos simulados para somar aos trabalhos de português e matemática. Dessa forma eu dou um certo sentido para esta avaliação externa. (Professor I, 3º Distrito)

A avaliação direciona o trabalho, vê os avanços e clareia o que a gente faz. No início a gente vê o panorama da turma, parte pra ação e vai acompanhando pela observação, pela troca pelo debate. Tento fazer algo individualizado, apesar de continuar dando o teste e a prova porque a secretaria uso quatro instrumentos. (Professor Q, 4º Distrito)

A pergunta que precisamos responder inevitavelmente é: para que avaliamos? Ao avaliar para a aprendizagem (FERNANDES, 2009), os alunos são partícipes deste processo e corresponsáveis por sua aprendizagem tendo em vista um processo qualitativo de desvelamento das construções dos conhecimentos. Uma avaliação com perspectivas formativas, que ainda mantenha os processos de classificação e hierarquização de conhecimentos e elaborações, carece, como proposto neste trabalho, de uma reflexão no sentido de problematizar o caráter bancário (FREIRE, 1987) e aferidor.

Verifica-se ao ler dois dos documentos fornecidos pela escola do 1º Distrito, o distanciamento do caráter formativo e emancipador, pois em uma planilha denominada “Instrumentos para Registro e Acompanhamento de Atividades Bimestrais” estavam elencados os critérios para a distribuição das notas que seriam usadas para cálculo da média bimestral em cada área avaliada.

Em Linguagem, por exemplo, a soma dos pontos alcançados com os cinco critérios de avaliação correspondem à nota do bimestral na área de conhecimento. Os critérios têm um valor de dois pontos cada um e são prova escrita, leitura e interpretação textual, produção de texto, escrita ortográfica e avaliação formativa.

O critério denominado avaliação formativa tem uma lista de aspectos a serem aferidos que estão elencados em outro documento fornecido pela escola, denominado “Aspectos relevantes a serem observados e registrados para avaliação formativa (instrumento 1- valor 2,0)”. O documento apresenta as categorias – Desenvolvimento Afetivo, Relacionamento com colegas/professores, Participação e Organização de Hábitos Pessoais, e em cada uma delas estão descritos comportamentos observáveis para serem considerados no momento de atribuir a nota de avaliação formativa que, junto a outras notas, irá compor a média do aluno com vistas a aprovação/retenção.

Em que perspectiva formativa esta prática está ancorada? Ao assumir uma postura de mensuração, não estará denunciando uma prática tanto mais somativa do que formativa? Em que os critérios estipulados e seu registro por via da nota colaboram para a aprendizagem?

Face ao exposto, o que os docentes pretendem com a avaliação? O que os sistemas pretendem com a avaliação? Estas questões não são simples e demonstram contradições difíceis de harmonizar. A escola vive tensões advindas de diferentes pretensões. Nas falas de muitos dos professores participantes desta pesquisa, a avaliação está a serviço das aprendizagens, do fazer docente e dos desafios impostos pelo cotidiano escolar que estão em constante relação com as subjetividades e não com a padronização. Os professores, em seus discursos, não demonstraram negar a importância da avaliação dos sistemas e principalmente do sistema municipal.

Sou a favor, sim de uma avaliação da rede principalmente. Acho que toda instituição precisa ser avaliada, desde que isso faça parte de um

mapeamento. Você consegue mapear, ver as carências e entra com tudo. Sem responsabilizar um elo dessa corrente e sem colocar nas costas do aluno ou do professor o baixo resultado. (Professor N, de 3º Distrito)

O limiar entre o reconhecimento da necessidade de redes e sistemas serem avaliados e a legitimidade conferida a um tipo de aferição verificada nas diferentes formas de preparação para o teste é tênue. O exame externo diz pouco. Como elencar tais e quais conhecimentos diante da complexidade epistemológica do ser humano? Na mesma ordem, o exame silencia muito. Onde estão os percursos dos alunos, onde estão as intersubjetividades na relação ensino-aprendizagem? Onde estão os demais conhecimentos? Os conhecimentos dos grupos postos à margem, das classes populares, estão presentes? Ao operar na lógica da preparação para o exame pode se incorrer em um processo de legitimar a concepção de que conhecimentos e percursos podem ser medidos e classificados hierarquicamente.

Este trabalho se dedicou a trazer a fala dos que estão em condição subalterna, suprimidas, muitas vezes, pela urgência da agenda política do controle e monitoramento do trabalho docente. A expressão da colonialidade (MIGNOLO, 2003) não está apenas nas falas que justificam a política que se impõe sobre os professores, mas desde a história pessoal que me conduziu à construção do caminho e a questões desta investigação. Com este trabalho e o diálogo estabelecido no processo de investigação, espera-se produzir um conhecimento que permita colaborar com a superação do silêncio em que as classes populares são regular e historicamente colocadas.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 78 - 79)

Outro aspecto verificado no diálogo com os professores, e que precisa ser considerado, refere-se ao grupo de professores que relata ter conhecimento dos resultados dos exames externos e a eles dedicam tempo de preparação com o uso de simulados, apostilas e testes com questões de provas anteriores. Ao serem indagados sobre a publicização dos resultados, divulgação do ranque das escolas, utilização do índice nos sistemas de bonificação e responsabilização dos resultados das avaliações externas, os professores demonstram indignação e discordância. Um dos professores da escola 4º Distrito B, que em seu discurso justifica a importância de se trabalhar para a avaliação, sustenta a ideia de que desta forma vai formalizar um conceito de qualidade baseado em um índice, argumenta.

Aí não! Se atrelar desempenho de aluno a salário aí pega fogo.  
(Professor V, 4º Distrito B)

Então talvez o senhor mude de opinião? (Ester Assumpção)

Eu tenho certeza que mudarei. Eu sou contra isso. Nesse momento eu não vejo isso, eu acho um instrumento útil que você pode trabalhar desde que você saiba. (Professor V 4º Distrito B)

Outro professor reage:

Você sabe dos porquês? E para quês (sic) dessa política? Então não dá pra cair nessa ingenuidade. (Professor X, 4º Distrito)

Esta pesquisa, ao relacionar tensões macroestruturais que envolvem a política de avaliação, verifica a avaliação como elemento que constitui vinculação a um modelo de sociedade no qual o capitalismo passa por uma reestruturação global; assim, os mecanismos de mercado, a institucionalização do Estado-avaliador (AFONSO, 2003), tomam força e submetem a escola à sua lógica. Ao mesmo tempo, ao tomar as tensões estabelecidas nas relações com o cotidiano escolar e a prática da avaliação, percebe-se reações à política nem sempre articuladas coletivamente ou percebidas institucionalmente.

Quando os professores do 2º ano de escolaridade relatam que, após a aplicação da Provinha Brasil, realizam a tabulação ou encaminham para que a equipe técnica realize a tabulação e nada mais fazem com os resultados obtidos, pode-se considerar, ainda que despretensiosamente, um movimento de resistência.

O que a Provinha mostra ou deixa de mostrar eu já vi há muito tempo, se meus alunos reconhecem a letra inicial das palavras, se identificam um tipo determinado de texto. Eu sei isso sem aplicar a prova porque eu estou com meu aluno pelo menos 200 dias por ano. E acho um desperdício gastar tanto dinheiro pra descobrir o que eu já sei. (Professor M, 3º Distrito)

Ao seleccionar os procedimentos e utilizá-los para realizar a avaliação dos seus alunos, o professor o faz tendo em vista seus alunos e suas subjetividades, nas relações estabelecidas no cotidiano escolar com a atividade docente em ação pedagógica.

Com o estudo fica evidenciada a ideia de que a avaliação não tem uma só função, tem diversas funções, servindo a diversos objetivos que envolvem não só o aluno avaliado, mas também o professor, a instituição, a família e o sistema de ensino. Para cada momento e para cada segmento é atribuída à avaliação uma função específica, sem desconsiderar ainda a perspectiva ideológica presente na lógica hegemônica.

Uma instituição como a escola gera valores e práticas que a sociedade assimila, mas incorpora muitos outros que, antes de serem comportamentos escolares, são práticas sociais as quais não pode ou não sabe esquivar-se. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.323)

Para Gimeno Sacristán (1998), a avaliação tem algumas funções que podem ter sutil relação de interdependência, a saber, a definição dos significados pedagógicos e sociais, as próprias funções sociais, funções de poder e controle, que em geral se mantêm ocultas ou resguardadas, funções na organização escolar que, sendo complexa, necessitam de acompanhamento constante, funções de projecção psicológica, quando a avaliação pode se

tornar uma motivação extrínseca para as aprendizagens, funções de apoio investigativo e função pedagógica.

A prática da avaliação é fundamental na ação educativa, principalmente, pois se verifica hoje a incorporação da cultura avaliativa no discurso e na prática de professores e sociedade em geral; entretanto, antes de ser uma questão de técnica, tem profundo compromisso político, pedagógico e ético. A avaliação está a serviço da democratização ou da exclusão? São questões fundamentais para serem aliadas às apresentadas neste texto.

Os estudos no campo da avaliação demandam a compreensão de sua complexidade e heterogeneidade, portanto talvez não haja um sistema prescritivo que possa responder aos grandes desafios que o cotidiano escolar impõe à avaliação e vice-versa, em um movimento dialético, pois a avaliação tem tido como função principal expor, mostrar, trazer à tona, tornar público o outro e seu processo que diz ou silencia à medida que as lacunas aparecem como erros, não aprendizagens e fracasso (ESTEBAN, 2008).

A política de controle por meio da avaliação, ao tomar o desempenho dos estudantes como referencial para atribuição de índice oriundo da aplicação de um exame externo com dados de fluxo, retira das mãos do professor, que é sujeito do processo ensino-aprendizagem, a possibilidade de responder sobre os percursos dos alunos, além de negar a diferença e o reconhecimento dos diversos tempos de aprendizagem, operando na lógica de um conhecimento único ao padronizar os conhecimentos que se espera alcançar com os testes.

O desafio parece ser descentrar os conteúdos escolares de si mesmos e colocá-los a serviço das pessoas: possibilitar ao estudante o diálogo entre seus conhecimentos e o conhecimento dos outros, acesso ao suporte didático necessário para que ela/ele conheça mais sobre o mundo em que vivemos, entenda seus pares, amplie seu campo de visualização das soluções para sua vida, enfim, consiste em perceber a dimensão múltipla da realidade, da cultura e do conhecimento (FETZNER, 2010)

O desafio proposto pela autora parece um contraponto à política de controle e, portanto, coerente com a proposta deste trabalho que no seu compromisso social busca reflexão quanto à possibilidade de práticas emancipatórias que considerem os percursos subjetivos dos sujeitos

em sociedade e o potencial democrático e transformador. Frente a tais conclusões que se apresentam inacabadas, me descubro uma orientadora educacional na rede municipal de Duque de Caxias, cujos interesses pela pesquisa parecem renovados pelo diálogo estabelecido com os conhecimentos construídos até aqui. Entretanto, insuficientes para responder uma nova questão que se apresenta: Que diálogos têm sido estabelecidos na relação escola e pesquisa acadêmica no campo da avaliação? É com esta intenção que o diálogo construído no estudo retornará às escolas envolvidas neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A.J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, *Cedes*, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22>.
- \_\_\_\_\_. Escola Pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In ESTEBAN, M Teresa. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A 2003.
- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cad. Pesquisas* [online], vol. 38, n.134, pp. 413-440, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200008)
- ALAVARSE O. M. A organização do Ensino Fundamental em Ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>
- ARAÚJO E.A.C., ANDRADE D.F., BORTOLOTTI S.L.V. Teoria da Resposta ao Item. *Revista Escola de Enfermagem da USP*, SP: 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a03v43ns.pdf>
- ARELARO, L. R. G. ; JACOMINI, M. A. e KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educ. Pesquisa* [online], vol. 37, n.1, pp. 35-51. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100003>
- AZEVEDO, J. C. Ciclos de Formação: Uma nova escola é necessária e possível. In KRUG, Andréa R. F. *Ciclos em Revista*, vol.1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Meritocracia: o novo nome da exclusão*. In *Revista Cpers/Sindicato: Consciência Crítica*, 1ª ed., pp. 8-12, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Educação pública: o desafio da qualidade*. *Estudos avançado* [online]. vol. 21, n. 60, pp. 7-26, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a02v2160.pdf>
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

- BONAMINO, A. C. de. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRANDINI, E. da S. A política de ciclos em uma escola da rede estadual no município de Juara – Mato Grosso. 1v. 152p. Dissertação de Mestrado. UFMG, Mato Grosso, 2011. Disponível em: [www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes](http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes)
- BRASIL, FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3<sup>a</sup> ed. Brasília: 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais*. Brasília: Senado Federal, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)
- BRASIL, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- CARDOSO, A. P. L. B. Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino do município de Sobral-CE. 1v. 262p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, 2011. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/images/dissertacoes/turma2009/dissertacao\\_paula.pdf](http://www.uece.br/ppge/images/dissertacoes/turma2009/dissertacao_paula.pdf)
- CHIAVENATO, I. Teoria Geral da Administração. Vol 1. 6<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, 2001.
- CORRADI, J. A. Avaliação e desempenho de aluno surdo na prova Brasil: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Jose-Angelo.pdf>
- COUTINHO, F. C. G. A formação profissional e continuada de professores da rede municipal de Niterói: Reflexões acerca da primeira década do século XXI. 1v. 170p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNUFduTEY4RGF6Ums/edit?pli=1>
- CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. Rev. Bras. Educ. [online]. n. 8, pp. 72-85. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a07.pdf>

- DALBEN, A. I. L. F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a06.pdf>
- DIAS, R. E. e LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, pp. 1155-1177. 2003. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n85/a04v2485.pdf>
- DUSSEL, E. *Filosofia da libertação*: crítica à ideologia da exclusão. 3ª ed., trad. de Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 2005.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In ESTEBAN, M Teresa. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro-Editora: DP&A 2003.
- \_\_\_\_\_. Turmas Heterogêneas: desafio para a pesquisa e para a ação no cotidiano escolar. II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Anais. Florianópolis: 2003. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/221-of10a-st4.pdf>
- \_\_\_\_\_. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, pp. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf>
- \_\_\_\_\_. Dar voz, silenciar, tomar a palavra. Democratização e subalternidade na avaliação escolar cotidiana. In KRUG, Andréa R. F. *Ciclos em Revista*, vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008a.
- \_\_\_\_\_. Exames Nacionais e Subalternização das Classes Populares – 31ª RA da ANPED, Caxambu, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*. 21(1), pp. 5-31 Universidade do Minho. 2008c.
- \_\_\_\_\_. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Revista de Ciências da Educação*, pp. 47-56. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- \_\_\_\_\_. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*. n 13, p. 123-134. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a08.pdf>
- \_\_\_\_\_ e JANELA AFONSO, A (org.). *Olhares e interfaces*: reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, A. S. A. Políticas Públicas: Definição, Evolução e o Caso Brasileiro na política social. In José Paulo Martins Jr.; Humberto Dantas (org.). *Introdução à política brasileira*. pp. 203-226. São Paulo: Paulus, 2007.

FERNANDES, C. de O. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação, pp. 95-109. In KRUG, Andréa R. F. *Ciclos em Revista*, vol.1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

\_\_\_\_\_. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. *Cad. Pesquisa* [online]. vol. 40, n.141, pp. 881-894. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a11.pdf>

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. Universidade de Lisboa, Portugal, *Revista Portuguesa de Educação*, vol.19(2), pp. 21-50. 2006. Acesso em 3 de janeiro de 2012 <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>

\_\_\_\_\_. *Avaliar para aprender: fundamentos, prática e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FETZNER, A. R. Currículo e conhecimento escolar: a colonialidade do ser por meio do saber valorizado na escola. In III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos. Niterói: 2010. Disponível em :<http://www.grupalfa.com.br/congressoIII/>

\_\_\_\_\_. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. *Rev. Bras. Educ.* [online]. vol.14, n.40, pp. 51-65. 2009. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>

\_\_\_\_\_. Educação Popular, organização do ensino e ciclos: alguns desafios escolares. In KRUG, A. R. F. *Ciclos em Revista*, vol. 2, 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS. L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In *Educação e Sociedade*, vol. 28, n.100. pp. 965-987. Campinas: 2007. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

\_\_\_\_\_. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. In *Educação & Sociedade*. v. 26, n. 92, p. 911- 933, Campinas: 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/873/87313714010.pdf>

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: Congresso de Educação Brasileira. Campinas, SP. *Cedes*, Anais... 2011. Disponível em: [http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*. Volume 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. Campinas: 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>

GADOTTI, M. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Undime, 2009. Disponível em: <http://beta.municípioqueeduca.org/wp-content/uploads/2012/06/gadotti-qualidade-educacao-forum-undime.pdf>

GARCIA, R. L. Saber/Saberes – A dúvida como método. *Escola, Psicanálise e Transmissão*. Ano XVII, n° 23, pp 231-237.

GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogia por objetivos: obsesión por lá eficiencia*. Madri: Ediciones Morata, 1997.

\_\_\_\_\_. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N° 80, p. 115-147. 2008:. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2763903> Acesso em 21/11/2011.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

JACOMINI, M. A. Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos. *Educ. rev.* [online]. vol. 27, n.1, pp. 161-180. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a08.pdf>

JANELA AFONSO, A. Escola Pública, comunidade e avaliação. In ESTEBAN, M Teresa. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A 2003.

KRUG, A. R. F. *Dessertar o ensino: Qual currículo? Qual conhecimento?* pp. 81-94, 2007. In KRUG, Andréa R. F. *Ciclos em revista*, vol.1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

LAPASSADE, G. *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro, 2005.

LUDKE. M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n° 74, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>

- MAINARDES, J. *A pesquisa sobre a organização da escolaridade em Ciclos no Brasil (2000-2006): Mapeamento e problematização*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 40, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a02.pdf>
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. 9ª ed ampliada e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Org. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 30ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011.
- MIGNOLO, W. *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG/2003.
- OLIVEIRA, R. P. de. ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, pp. 5-23, Rio de Janeiro, jan./abr. 2005.
- PARO, V. H. *Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino*. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. vol.16, n.48, pp. 695-716. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998), “A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas”. In: GIMENO SACRISTÁN, José & PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (1998), *I. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artmed, 4ª ed. p.353-379.
- PERONI, V. M. V. *A centralização/descentralização da Política Educacional nos anos 90 no contexto da proposta de reforma do Estado no Brasil*. Intermeio,. pp. 67-74, 2000. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Artigo%20intermeio.pdf>
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- PINTO, M. A. R. *Política Pública e Avaliação: o Saesp e seus impactos na prática profissional docente*. 1v. 167p. Dissertação de Mestrado. UNESP/Franca. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/marcio.pdf>
- PRADO, I. G. A. *O MEC e a reorganização curricular*. *São Paulo Perspec.* [online]. vol.14, n.1, pp. 94-97. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100011>

- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 8ª ed. 2010.
- SILVA, C. S. R. CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. *Educ. rev.* [online]. vol. 27, n. 2, pp. 219-248. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a11v27n2.pdf>
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SME/DC. Caderno Pedagógico, 1996.
- \_\_\_\_\_. Programa Professor Garantia de Sucesso. Portal SME DC. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/>. Acessado em: janeiro de 2013.
- SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, Boitempo, 2007.
- SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos em Avaliação*. [online]. Vol. 21, n. 60, pp. 27-44. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a03v2160.pdf>
- \_\_\_\_\_; OIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, n 84, pp. 873-895, Campinas: 2003. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>
- SOARES, José Francisco, Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In SCHWARTZMAN, L. F. SCHWARTZMAN, I. F. SCHWARTZMAN, F. F, e SCHWARTZMAN, M. L. (org.) *Sociólogo e as Políticas públicas: Ensaio em homenagem a Simon Schwartzman*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=4](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=4)
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1988.

## **ANEXOS**

Anexo 1: Índice de quadros utilizados no corpo do texto.

Anexo 2: Cópia de Circular Interna fornecida pela Escola do 1º Distrito com Aspectos relevantes a serem observados e registrados para a avaliação formativa.

Anexo 3: Cópia do Instrumento para Registro e Acompanhamento de Atividades Bimestrais fornecido pela Escola do 1º Distrito.

Anexo 4: Cópia do Quadro de Acompanhamento de Avaliação de Matemática fornecido pela Escola 1º Distrito.

Anexo 5: Cópia de Atividade Preparatória para a Prova Brasil.

Anexo 6: Quadro de horário semanal

Anexo 7: Modelo do Registro de Entrevista.

Anexo 8: Modelo de Termo de Consentimento Informado.

Anexo 1: Índice de quadros utilizados no corpo do texto.

**Quadro 1: Colocação do Brasil no PISA/2009 nas áreas avaliadas.**

**Quadro 2: Quantidade de professores entrevistados por distrito.**

**Quadro 3: Relação entre Reuniões Anuais da ANPED, Grupos de Trabalho e publicações.**

**Quadro 4: Quantidade de periódicos selecionados na base de dados da Scielo Brasil.**

**Quadro 5: Quantidade de dissertações defendidas disponíveis na base de dados da CAPES.**

Anexo 2: Cópia de Circular Interna fornecida pela Escola do 1º Distrito com Aspectos relevantes a serem observados e registrados para a avaliação formativa.



**Escola Municipal** [REDACTED]

**Aspectos relevantes a serem observados e registrados para avaliação formativa (instrumento 1 – valor 2,5)**

*Avaliar significa "acompanhar a construção do conhecimento."*

*"O conjunto de dados que o professor constitui sobre o aluno é o recorte de uma história da qual ele participa e sobre a qual tem o compromisso de atribuir significado. É essencial que tais registros sejam relevantes sobre o que observou e pensou, para que possam subsidiar a continuidade de sua ação educativa" (Jussara Hoffmann)*

- 1) **Desenvolvimento Afetivo**
  - Características pessoais (alegre, falante, agressivo, apático, expansivo, espontâneo, comunicativo, agitado, destruidor, dispersivo, amável, tímido, indiferente, triste, provocador, dependente, etc.)
  - Expressa e controla suas emoções e seu nervosismo
  - Resolve suas dificuldades de forma equilibrada
  - Tem imagem positiva de si mesmo e suas possibilidades
  - Escuta e respeita a opinião alheia
  - Tem mudanças repentinas de comportamento
  - Tem humor estável / demonstra estabilidade emocional
  - Revela autonomia no pensar e agir
- 2) **Relacionamento com os colegas / professores**
  - Faz amigos com facilidade
  - Respeita colegas e professores
  - Tem espírito de solidariedade e cooperação
  - Observa normas coletivas de disciplina
  - Cooperar com colegas e professores
  - Tem boa interação nos trabalhos em grupo
- 3) **Participação**
  - Presta atenção nas aulas e nas atividades
  - Tem persistência na realização das tarefas
  - Tem responsabilidade com os estudos
  - Tem iniciativa
  - Participa bem das atividades em grupo
  - Posiciona-se de maneira crítica e construtiva nas diferentes situações
  - Tem interesse e disposição para o estudo
  - É pontual e assíduo
- 4) **Organização e hábitos pessoais**
  - Mantém seu material em ordem e atualizado
  - Zela pelo material coletivo
  - Tem presteza para iniciar as tarefas
  - Apresenta as tarefas no prazo solicitado
  - Possui hábitos de urbanidade e cortesia
  - Possui hábitos de higiene





## Anexo 5: Cópia de Atividade Preparatória para a Prova Brasil.

PROVA PREPARATÓRIA PARA PROVA BRASIL 2011 – L. PORTUGUESA

NOME \_\_\_\_\_ T. \_\_\_\_\_

Interpretação texto pg. 79 livro *Conseguir*“O Asno e o Cavalo”

1) O texto “O Asno e o Cavalo” é

- narrativo/ fábula porque dá *informações* sobre os bichos  
 narrativo/ fábula porque encerra uma *moral* no final  
 narrativo/ fábula porque deixa um *recado* para o asno e o cavalo  
 narrativo/ fábula porque dá *instruções* sobre o asno e o cavalo

2) As personagens do texto são:

- O amigo, o cavalo e o asno  
 O amigo, o asno e o dono  
 O asno, o cavalo e o dono  
 O asno, o cavalo, o amigo e o dono

3) “... mal podendo suportar o pesadíssimo fardo.” A palavra sublinhada indica que a carga era

- leve       pesada       muito difícil       muito pesada

4) O que o asno esperava do cavalo?

- desprezo       pouco caso       amizade       auxílio

5) Qual foi a atitude do cavalo diante do pedido de ajuda do asno?

- indiferença       tolerância       amizade       companheirismo

6) “E foi assim que um esperto acabou bancando o otário.” Essa frase se refere ao:

- cavalo       amigo       asno       dono

7) “Então o dono dos dois...” A palavra sublinhada á idéia de:

- qualidade       nome       quantidade       número

8) “Se assim continuar, muito em breve estarei morto.” A palavra sublinhada indica que a ação

- já aconteceu       ainda vai acontecer       está acontecendo

9) “Um asno de passo tardo...” é o mesmo que:

- Um asno de passo leve  
 Um asno de passo lento  
 Um asno de passo rápido

Anexo 6: Quadro de horário semanal.

GRADE DE PLANEJAMENTO						
1º TURNO - 5º ANO DE ESCOLARIDADE						
TURMA 502 - PROF. [REDACTED]						
HORÁRIO	S	T	Q	Q	S	
07:30	ENTRADA					
7:40 às 8:00	Rotina: Leitura Compartilhada, Roda de Conversa, Chamada.					
8:00	<u>MATEMÁTICA</u> § Números e operações	<u>LEIT/INTERP. DE TEXTO</u> § Leitura 2 vezes (individual) § Leitura coletiva § Interpretação oral/ coletiva § Interpretação escrita (individual ou dupla) § Correção coletiva § Treino de fluência de leitura	<u>PRODUÇÃO DE TEXTO</u> § Coletiva / individual	8:00 às 8:30 8:30 às 9:30 <b>SALA DE LEITURA</b>	<u>TRABALHO COM A CADERNO DE LEITURA</u> § Trabalho com o Caderno de Leitura	<u>PROJETO VIVE</u> (vide Atividades Projeto)
8:00 às 9:30		<u>MATEMÁTICA</u> § Gramática § Ortografia § Pontuação	<u>MATEMÁTICA</u> § Tratamento da informação § Espaço e forma		<u>CIÊNCIAS</u> (vide Orientações Curriculares)	<u>RECREAÇÃO DIRIGIDA</u>
9:30 às 11:00	<u>MATEMÁTICA</u> § Grandezas e Medidas					
11:00	RECREIO					
11:00 às 11:20	RECREIO					

Anexo 7: Modelo do Registro de Entrevista.



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

**Pesquisa: A correlação das práticas avaliativas na escola com a política de controle público por meio da avaliação**

### Registro de Entrevista

Escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Recebida por: \_\_\_\_\_

Professora Entrevistada: \_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Roteiro da Entrevista:

- Como foram os trabalhos que antecederam a Prova Brasil?
- O que significa, para você, submeter seus alunos a Prova Brasil?
- Seu trabalho foi influenciado, este ano, pela realização da Prova Brasil?
- Qual a função da avaliação?
- Como realizou a avaliação da aprendizagem de seus alunos?

Impressões na entrevista:

---

---

---

---

---

---

---

---

Anexo 8: Modelo de Termo de Consentimento Informado.



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

**Termo de Consentimento Informado  
 Documentos, Registros e Entrevistas**

A Orientadora Educacional Ester de Azevedo Corrêa Assumpção, aluna do PPGEdu/Unirio, desenvolve a pesquisa: “correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação”, sob a orientação da Prof Dr<sup>a</sup> Andréa Rosana Fetzner e como parte das exigências do Mestrado em Educação.

A professora Ester de Azevedo Corrêa Assumpção compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do e-mail ester-assumpcao@uol.com.br ou telefone XXXXXXXX.

Após ter sido devidamente informada(o) dos objetivos desta pesquisa, eu

\_\_\_\_\_,  
 concordo em participar desta pesquisa, cedendo o material descrito para utilização na pesquisa e em relatórios e publicações decorrentes do estudo:

\_\_\_\_\_  
 Sobre a informação da(o) cedente do material nos relatórios e publicações da pesquisa, a mesma é opcional e seu consentimento em ceder o material não é afetado pela sua opção de ser ou não identificada(o) nas divulgações associadas a este trabalho:

( ) Concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

( ) Não concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

\_\_\_\_\_  
 Entrevistado

Documento de identificação apresentado: \_\_\_\_\_

E-mail e telefone: \_\_\_\_\_