

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

JOVINO DE VASCONCELOS BORRET

A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da
aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: um estudo
de caso

RIO DE JANEIRO
2007

JOVINO DE VASCONCELOS BORRET

A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: um estudo de caso

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

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

RIO DE JANEIRO

2007

B737 Borret, Jovino de Vasconcelos.
A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: um estudo de caso / Jovino de Vasconcelos Borret. – 2007.
201 f.

Orientador : Claudia de Oliveira Fernandes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Avaliação educacional - Teses. 2. Matemática (Ensino fundamental) - Teses. I. Fernandes, Claudia de Oliveira. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.26

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

JOVINO DE VASCONCELOS BORRET

A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: um estudo de caso

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 14/08/2007.

Professora Doutora Cláudia de Oliveira Fernandes - UNIRIO
(orientadora)

Professora Doutora Maria Isabel Ramalho Ortigão – UERJ
(membro externo)

Professora Doutora Lílian Nasser – UFRJ
(membro externo)

Professora Doutora Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO
(membro interno)

Professora Doutora Mônica Cerbella Freire Mandarino - UNIRIO
(membro interno)

*Dedico este trabalho à Edila, mãe,
que sempre acreditou
na minha capacidade de superação
e à Angela,
mulher, por tudo que
representa em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Claudia de Oliveira Fernandes, que com seus conhecimentos e serenidade, apontou-me somente bons caminhos, dentre tantos possíveis.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO, pelas aulas e contribuições durante os dois anos que passei nesta casa. Agradeço especialmente às professoras Carmen Sanches Sampaio e Maria Elena Viana Souza, que também leram os primeiros escritos e que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Às professoras que participaram da Banca Examinadora.

Aos colegas de turma, em especial àqueles que fizeram parte do grupo de orientação coletiva, Anderson e Angela, que também concederam importantes contribuições.

À SME-RJ pelas informações cedidas. Em especial, agradeço ao professor Antonio Augusto Alves Mateus Filho, do setor de avaliação do Departamento Geral de Educação, que sempre se mostrou disposto a compartilhar seus conhecimentos sobre a rede da secretaria.

Aos professores que participaram da pesquisa, anônimos neste trabalho, mas com nomes e sobrenomes no cotidiano das escolas.

RESUMO

Borret, Jovino de Vasconcelos. **A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: um estudo de caso.** Rio de Janeiro, 2007, 201f. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

O estudo apresentado neste texto dissertativo ambientou-se em um espaço da educação pública municipal da cidade do Rio de Janeiro e foi desenvolvido entre os anos de 2005 e de 2007. A investigação pode ser caracterizada como um estudo de caso, articulando-se sob um referencial qualitativo de pesquisa social, destituído assim, de pretensões generalizantes dos seus resultados para outros domínios da educação. Objetivou-se investigar as concepções de professores de Matemática acerca da avaliação da aprendizagem, se e de que forma eles interagem com as ações oficiais relativas à avaliação, bem como suas percepções relacionadas a estas ações. As discussões tecidas ao longo do texto foram embasadas nas falas dos professores focalizados e em pesquisa documental, realizada tanto no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, quanto nas escolas circunscritas no campo da pesquisa. Buscou-se também, a compreensão da concepção de avaliação da aprendizagem da secretaria, inserida na Multieducação – Núcleo Curricular Básico e em outros documentos oficiais. Algumas reflexões apresentadas no relatório foram adensadas, ainda, por observações realizadas nas escolas durante a pesquisa de campo, em reuniões centradas no tema avaliação da aprendizagem e na análise dos dados relativos ao desempenho dos estudantes, fornecidos por instâncias oficiais. Os resultados da análise apontam para uma atitude deslegitimadora dos professores em relação às ações oficiais e uma prática avaliativa independente, contemplando aspectos informais. Percebe-se, a partir destes resultados, que os professores acreditam na reprovação, como instrumento válido no processo pedagógico e que, trabalhando em ambientes extremamente complexos, não valorizam a heterogeneidade entre os estudantes de uma mesma turma.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; política educacional; cotidiano escolar; Ensino Fundamental; professores de Matemática; Multieducação.

ABSTRACT

Borret, Jovino de Vasconcelos. **The interaction of the Mathematics teachers with the learning evaluation proposal of the Municipal Education Department of Rio de Janeiro: a case study.** Rio de Janeiro, 2007, 2011. MSc. Thesis – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

The study presented in this dissertation took place in a municipal public educational space in the city of Rio de Janeiro, and was developed between the years of 2005 and 2007. The investigation may be characterized as a case study, articulated under a qualitative social research referential, deprived, thus, from further intentions of conclusion generalization towards other educational domains. The aim was to investigate Mathematics teachers conceptions about learning evaluation, if and how they interact with official procedures related to evaluation, as well as they own perceptions relative to these procedures. The discussion developed along this work is based on interviews made with teachers focused on documental research, accomplished under the scope of the city's education department and likewise in schools restricted to research. It was also attempted to understand the learning evaluation conceptions of this Office, described on "Multieducação – Núcleo Curricular Básico" and in other official documents. Some reflections presented herein were enriched by observations on schools during field research, in meetings centered on the learning evaluation subject and on students performance data (obtained from official sources) analysis. Results of these investigations point to an illegitimizing teachers' attitude on official actions and to independent evaluative practices, in which informal aspects are considered. Out of these results we realize that teachers do believe in reprobation as a valid instrument in the pedagogic process; moreover, working on extremely complex environments, they don't prize heterogeneity between students from the same class.

KEY-WORDS:

Evaluation; educational policy; school quotidian; Secondary School; Mathematics teachers; Multieducação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição das coordenadorias regionais de educação no município do Rio de Janeiro	35
Figura 2 - Localização das escolas pesquisadas	36
Figura 3 - Croqui representando a distribuição de salas da equipe de direção da escola B	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - INEP: reprovação no 2º segmento do Ensino Fundamental em 2004	20
Tabela 2 – INEP: reprovação no Ensino Fundamental em 2004	21
Tabela 3 – SME-RJ: Retenção no 1º segmento do Ensino Fundamental em 2005	22
Tabela 4 - SME-RJ: Retenção no 2º segmento e total geral do Ensino Fundamental em 2005	22
Tabela 5 - Distribuição dos professores de Matemática nas escolas do campo da pesquisa	38
Tabela 6 - Matriz relacionando as questões de pesquisa e seus objetivos específicos	61
Tabela 7 - Percentuais de retenção geral e de reprovação em Matemática e Língua Portuguesa em 2004 e 2005 na SME-RJ, 1ª CRE e escola A	74
Tabela 8 - Faixa etária dos professores de Matemática do campo da pesquisa	94
Tabela 9 - Tempo de graduação e de experiência profissional dos professores de Matemática	95
Tabela 10 - Professores convidados para a entrevista individual	98
Tabela 11 – Número mínimo, máximo e médio de estudantes matriculados por turma Nas escolas visitadas	119
Tabela 12 - Formação acadêmica dos professores de Matemática do campo da pesquisa	196
Tabela 13 - Conhecimento dos professores acerca das orientações da SME-RJ para a avaliação	196
Tabela 14 – Contato dos professores do campo com a Multieducação	197
Tabela 15 – Entrega do livro sobre a Multieducação aos professores	197
Tabela 16 - Conhecimento do professor sobre a proposta avaliativa da Multieducação	198

Tabela 17 - Discussões nas escolas sobre a proposta avaliativa da SME-RJ	199
Tabela 18 – Instâncias em que trabalham os professores de Matemática	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da análise das transcrições das falas dos professores	200
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – SME-RJ: retenção no Ensino Fundamental entre 1992 e 2005	23
Gráfico 2 – SME-RJ: reprovação em Matemática na 5ª série por CRE em 2005	26
Gráfico 3 – SME-RJ: reprovação em Matemática na 6ª série por CRE em 2005	27
Gráfico 4 – SME-RJ: reprovação em Matemática na 7ª série por CRE em 2005	27
Gráfico 5 – SME-RJ: reprovação em Matemática na 8ª série por CRE em 2005	28
Gráfico 6 – Escola A: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005	72
Gráfico 7 – Escola A – Variação dos índices de retenção geral no segundo segmento e de reprovação por componente curricular entre 1995 e 2005	73
Gráfico 8 – Escola A: número de estudantes matriculados na quinta série e número de egressos do segundo segmento	76
Gráfico 9 – Escola B: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005	80
Gráfico 10 – Escola C: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005	83
Gráfico 11 – Escola D: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005	86
Gráfico 12 – Escola E: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005	89
Gráfico 13 – Escola F: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005	93

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
- CEC – Conselho Escola-Comunidade.
- CIEP - Centro Integrado de Educação Pública.
- CEST – Centro de Estudos do Aluno.
- COC – Conselho de Classe.
- COCEX – Conselho de Classe Extraordinário.
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação.
- DED – Divisão de Educação da CRE.
- DGED – Departamento Geral de Educação da SME-RJ.
- DGRH - Departamento Geral de Recursos Humanos da SME-RJ.
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro.
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.
- IPP - Instituto Pereira Passos.
- MEC – Ministério da Educação.
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PEJA - Programa de Ensino de Jovens e Adultos.
- QI – Quociente de Inteligência.
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
- SME-RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
- UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- UFF – Universidade Federal Fluminense.
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO

1.1 – Primeiras inquietações.....	13
1.2 – Investigando avaliação da aprendizagem: algumas justificativas.....	18
1.3 – Índices na rede da SME-RJ.....	21

II – DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

2.1 – Focalizando a Matemática: o que é ruim fica ainda pior.....	26
2.2 – Questões investigadas e objetivos da pesquisa.....	31
2.3 - Delimitando o campo da pesquisa.....	33

III – CAMINHOS INVESTIGATIVOS

3.1 – Abordagem metodológica.....	39
3.2 – A coleta de dados.....	41
3.3 – Mudanças no percurso.....	48
3.4 – Percalços no percurso.....	50
3.5 – Buscando significados nos dados.....	59

IV – ESCOLAS VISITADAS

4.1 – Percepções gerais.....	65
4.2 – Percepções individuais.....	68
4.2.1 – Escola A.....	69
4.2.2 – Escola B.....	76
4.2.3 – Escola C.....	81
4.2.4 – Escola D.....	84
4.2.5 – Escola E.....	87
4.2.6 – Escola F.....	90

V – OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
5.1 – Caracterização geral.....	94
5.2 – Caracterização dos entrevistados.....	97
VI – PERCEBENDO SIGNIFICADOS NOS DADOS	
6.1 – Avaliação da aprendizagem: concepção do professor.....	100
6.2 – Ações oficiais: percepção do professor.....	103
6.3 – Importância da Matemática: percepção do professor.....	107
6.4 - Estudantes da escola pública: compreensão do professor.....	108
VII – DISCUTINDO OS RESULTADOS DA ANÁLISE	
7.1 – Informalidade na avaliação: mudanças com retrocessos.....	110
7.2 – (Des)motivações para a informalidade na avaliação.....	115
7.3 – Sócio-historicismo: tentativas e dificuldades.....	132
7.4 – Concepção de avaliação da SME-RJ e ações oficiais.....	141
7.5 – Avaliar o estudante “como um todo”.....	148
7.6 – Recuperação da aprendizagem: ações oficiais.....	151
7.7 – Formação dos professores e valor da reprovação.....	156
7.8 – Funções da Matemática: algumas considerações.....	163
VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
ANEXOS.....	187

I – INTRODUÇÃO

“Buscamos a transformação de uma sociedade que se constitui semelhante a uma fábrica (produzindo seres competentes para desempenhar funções que já lhes estão destinadas), em uma sociedade de acolhimento, com uma prática ética, interessada na formação da identidade dos sujeitos. O que passa necessariamente pela mudança das práticas sociais, dentre elas a educativa, e inerente a esta, a avaliativa” (LOCH, 2004, p. 105).

1.1 – Primeiras inquietações

Não são poucos os motivos que me impeliram a investigar a avaliação da aprendizagem na escola pública, particularmente na escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. O interesse em compreender como professores desta rede interagem com as propostas oficiais acerca da avaliação, teve início quando percebi diferenças entre a abordagem deste tema inserida no livro da Multieducação – Núcleo Curricular Básico¹ e as diretrizes oficiais emitidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ). Essas diretrizes, em forma de portarias, normas e resoluções, procuravam consubstanciar as novas idéias e conceitos trazidos pela Multieducação no cotidiano das escolas.

Atuando no magistério municipal desde 1999, já trabalhei com, aproximadamente, seiscentos estudantes das quatro séries que compõem o segundo segmento do Ensino Fundamental para os quais ensinei e com os quais aprendi Matemática. Nessa trajetória sempre tive muitas dúvidas para atribuir à aprendizagem deles um dos conceitos propostos pela SME-RJ de forma bimestral ou, de acordo com o calendário de atividades definido pela secretaria, trimestralmente.

São dúvidas que vêm se mantendo, independentemente das mudanças promovidas pela SME-RJ em seu sistema de avaliação da aprendizagem, nesses anos de vigência da Multieducação. Com a implantação dessa proposta foi estabelecido pela secretaria um sistema composto por três conceitos: Plenamente Satisfatório (PS), Satisfatório (S) e Em Processo (EP). Esse sistema,

¹ Trata-se da proposta educacional construída durante os primeiros anos da década de 1990 pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro e implantada em 1996, devendo nortear, a partir de então, o trabalho político-pedagógico das escolas de sua rede. Foi investigada por LOCATELLI (1998), SILVA (1999), GAMA (2002) e MORGADO (2003).

consubstanciado na Resolução SME nº 606 de 1996, veio a ser substituído pela Resolução SME nº 776 de 2003, que instituiu cinco novos conceitos, válidos até a presente data: Ótimo (O), Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R) e Insuficiente (I)².

Após um primeiro ano difícil, na busca por uma ação avaliativa menos excludente, passei a conceituar os processos de aprendizagem dos estudantes observando-os de forma contínua durante as aulas. Nessa perspectiva, passei a analisar o interesse demonstrado por eles nos conteúdos Matemáticos apresentados, as contribuições que suas vivências lhes permitiam trazer para o desenvolvimento das aulas, suas relações afetivas com os colegas de turma e o entorno no espaço escolar. Enquadrar esse conjunto de quesitos em um dos conceitos literais propostos pela SME-RJ é uma etapa difícil no ato de avaliar devido, principalmente, à subjetividade que os mesmos ensejam.

A etapa mais simples, a meu juízo, consistia na atribuição dos conceitos EP, S ou PS às provas ou trabalhos realizados pelos estudantes. Essa facilidade ocorria porque, inserida na resolução 606 da SME-RJ, havia uma correlação entre percentuais de acertos e os conceitos literais então adotados. Tal correlação veio a ser abolida pela resolução nº 776 de 2003, o que não impediu, contudo, que professores da escola em que trabalho, continuassem a utilizar uma faixa de percentuais de acertos para cada um dos cinco conceitos, válidos atualmente³.

Outro fator que facilitou para mim a assimilação dessa sistemática foi a familiarização com o esquema de notas, que permeou toda a minha vida acadêmica pregressa. Tendo completado duas graduações em universidade pública⁴, fui “avaliado”, na grande maioria das disciplinas que cursei, mediante a realização de, somente, duas provas durante todo semestre letivo, sendo obrigado a obter média sete ao final. Caso não alcançasse o “Santo Graal” (LUCKESI, 2005, p. 24), era concedida a mim uma última oportunidade, a prova final.

Em um contexto como esse, que se repete em tantas universidades brasileiras, “mede-se” somente a quantidade do *saber instituído* apreendido pelo estudante. Inviabiliza-se nessas circunstâncias a análise e a problematização por parte do professor do *não-saber* ou do *quase-saber* que esse estudante possui (GARCIA, 2004).

² A resolução 946, emitida pela SME-RJ em 25/04/2007, alterou novamente a quantidade de conceitos e os critérios para a definição dos mesmos. A partir desta data são válidos os conceitos R, B e MB.

³ Ver nota anterior.

⁴ Além de ser licenciado em Matemática na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), graduei-me em Engenharia Elétrica nesta mesma universidade.

Quando o professor, no início do semestre letivo, discutia o sistema de avaliação a ser utilizado, procurava eu apresentar críticas ao reduzido número de provas que deveríamos fazer. Deve ser registrado que tais críticas se mostravam infrutíferas uma vez que muitos professores argumentavam que esse método era institucionalizado⁵.

Na verdade, durante os dois períodos de graduação, somente tecia críticas à reduzida amostragem que o professor teria ao término do semestre letivo para calcular a nota dos estudantes. Nunca me posicionei contra a utilização de médias aritméticas ou ponderadas para o cálculo da nota final ou da utilização, por parte do professor, do mesmo exame para todos os estudantes, ao mesmo tempo. A inexistência de recuperação que o professor poderia conceder aos estudantes também não me preocupava. A meu ver, a essência do sistema estava correta e somente com o passar dos anos de atuação no magistério comecei a ter dúvidas quanto à sua eficiência.

Também e coincidentemente, no mesmo ano em que iniciei as minhas atividades no magistério, participei da execução e do processamento do sistema de vestibular da UERJ, o primeiro totalmente idealizado e processado no âmbito da universidade⁶. Trata-se de um modelo de admissão largamente utilizado pelas universidades brasileiras em que se busca, com um suposto olhar homogêneo, os candidatos mais “capazes” da geração. Nesse período, meu pensamento acerca da avaliação da aprendizagem se encontrava alinhado a essa concepção hegemônica, que embute a idéia de homogeneidade entre os estudantes, meramente classificatória e meritocrática, confundindo avaliação com mensuração.

Consolidar o conceito do estudante do Ensino Fundamental, obtido mediante a realização de provas ou trabalhos, com a parcela que embute a dimensão afetiva que ele apresenta no período de avaliação, destituída assim de aspectos quantitativos, é uma atividade por demais complexa na busca pela “avaliação global do estudante”, expressão utilizada de forma recorrente

⁵ Nesta universidade existe uma deliberação do Conselho Universitário que trata da questão do aproveitamento escolar, dando conta que o professor deve calcular a média final do estudante com, pelo menos, duas notas. Uma das notas, obrigatoriamente, deverá ser obtida mediante a realização de prova individual e escrita. No Instituto de Matemática e Estatística desta universidade, somente quatro professores ampliaram a amostragem para três provas, escolhendo as duas maiores notas. Na Faculdade de Educação, onde foram cursadas as disciplinas relacionadas à minha formação pedagógica, os professores agiam com mais liberdade, concedendo notas à apresentação de seminários e trabalhos de pesquisa.

⁶ Os vestibulares da UERJ anteriores a 1999 eram idealizados e processados pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ.

pelos professores e pela equipe de direção da escola em que trabalho e que é comumente encontrada em documentos oficiais da SME-RJ⁷.

Além dessa complexidade, tanto as ambigüidades e porque não, as injustiças que tal sistemática pode acarretar, quanto ao uso de percentuais, que possibilitam a classificação dos estudantes, estão distantes da concepção de avaliação da aprendizagem expressa no documento da Multieducação – Núcleo Curricular Básico. Em tal proposta estão encerrados o princípio da avaliação prospectiva em lugar da avaliação retrospectiva e o uso de conceitos associados a processos de aprendizagem, destituídos assim, dos mesmos significados que notas entre zero e dez possuem.

Parte das dificuldades apresentadas por mim nesse processo, assim como de outros professores com os quais convivi na escola, deve ser atribuída também à ausência de orientações oficiais acerca da metodologia de avaliação a ser adotada. Recebi orientações de maneira informal, apenas, da diretora da escola que creditava muita importância ao domínio afetivo dos estudantes, servindo-se assim da concepção de avaliação defendida por Benjamin Bloom na década de 1950⁸.

Somando-se a essas incongruências para a definição do conceito final do estudante, a Resolução 606 da SME-RJ concebia o Conselho de Classe Extraordinário (COCEX). Tratava-se de um processo que deveria culminar com uma nova reunião a ser realizada alguns dias⁹ após a realização do Conselho de Classe (COC), caso uma ou mais turmas atingissem a marca de 15 % de conceitos *Em Processo* em qualquer um dos componentes curriculares que compõem o segundo segmento do Ensino Fundamental¹⁰. A Resolução previa ainda tal convocação se a escola apresentasse um índice de estudantes com conceitos EP superior a 20 % ou ainda, se o

⁷ Como exemplos, nas considerações iniciais da Resolução SME-RJ de número 606 de 15 de março de 1996 e 684 de 24 de abril de 2000.

⁸ Para Bloom, os estudantes deveriam alcançar objetivos educacionais dentro de três domínios: cognitivo, associado à realização de atividades intelectuais; afetivo, associado aos seus interesses e atitudes na sala de aula, etc; psicomotor, associado à atividades motoras e às qualidades físicas.

⁹ Em geral, entre dez e quinze dias, a critério da direção da escola.

¹⁰ Os componentes curriculares abordados no segundo segmento na rede municipal são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, língua estrangeira (Inglês, Espanhol ou Francês), Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. De maneira geral, somente um dos quatro últimos componentes é oferecido para uma mesma turma. Portaria emitida em dezembro de 2006 pelo DGED grupou estes quatro componentes sob a denominação Educação Artística, renomeando-os para Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas.

responsável por um dos estudantes questionasse o conceito recebido pelo mesmo, solicitando assim, a sua revisão.

Tal deliberação gerou polêmicas no seio da escola e muitas discussões entre os professores, equipe de direção e representantes da Primeira Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE)¹¹ presentes em reuniões de que participei. Devido à falta de clareza quanto aos propósitos de tal instrumento, era argumentado por nós, professores e professoras, que o conceito definido para o estudante era fruto de uma avaliação realizada por um longo período, por dois e, em alguns anos, de acordo com o calendário escolar, por três meses, e nos víamos obrigados agora, a rever esse mesmo conceito em um espaço de tempo pequeno, entre dez ou quinze dias.

Na prática, essa deliberação fez com que os professores apresentassem para aqueles estudantes com conceitos insatisfatórios, uma pequena revisão dos conteúdos durante os dez ou quinze dias subseqüentes ao Conselho de Classe. Ao fim desse período era aplicada uma prova, ou seja, “uma nova chance” para os estudantes, como se dizia, de forma recorrente, na escola¹².

Não é difícil depreender-se que essa proposta surtiu efeitos pífios na escola em que trabalho, de acordo com a leitura que fizemos da mesma. Em tais condições, pouquíssimos estudantes tiveram seus conceitos revertidos. Além disso, alguns dos professores simplesmente mantinham os conceitos *Em Processo* definidos do Conselho de Classe, não tomando quaisquer atitudes em relação às determinações oficiais. Registre-se ainda que a recuperação da aprendizagem realizada em um espaço de tempo tão curto, com uma avaliação pontual, sem função diagnóstica e meramente classificatória, não encontra amparo nos pressupostos defendidos pela Multieducação.

Além das inquietações devido à clivagem entre a proposta macro e o que efetivamente ocorre no dia-a-dia da escola, tenho percebido, durante os anos de atuação no magistério, um descrédito dos professores em relação às ações dos gestores da Educação pública. De maneira geral, os professores da escola em que trabalho, atribuem à ineficácia dessas ações a um suposto

¹¹ Além de diversos departamentos e demais instâncias de decisão, localizados na Cidade Nova, a SME-RJ conta com um nível intermediário de administração: as coordenadorias regionais de educação, dez ao todo, distribuídas pelo município do Rio de Janeiro, que têm como função facilitar o trabalho de gerência da rede de escolas municipais.

¹² Em julho de 1996, quatro meses após a publicação da Resolução 606, a SME-RJ emitiu nova redação sobre o funcionamento do COCEX, através da Portaria E/DGED n° 02, procurando tornar a sua função mais clara. Essa redação foi novamente alterada na Resolução 684 de abril de 2000. Contudo, até a revogação desse instrumento, feita pela Resolução 776 de abril de 2003, a interpretação que os professores da escola faziam sobre o mesmo se manteve.

desconhecimento por parte dos dirigentes, dos reais problemas que ocorrem no cotidiano das escolas. Tal conjectura tem origem porque, supostamente, os trabalhos dos gestores estão restritos às instâncias de poder nas secretarias de Educação e distantes da escola, portanto.

É verdade que as diretrizes da SME-RJ são pouco debatidas, ao menos no âmbito da escola em que trabalho. Isso pode transparecer aos professores que tais medidas são tomadas de cima para baixo, sem discussão. Além disso, a disseminação das portarias e normas que regem a avaliação da aprendizagem na rede municipal tem sido falha nessa escola. Em algumas ocasiões cópias desses documentos são afixadas em murais na sala dos professores ou grampeadas em cadernos que ficam sobre a mesa dessa sala. Algumas vezes, as proposições da SME-RJ são discutidas em reuniões convocadas para o tratamento de temas diversos ou nas reuniões do COC. Em todos esses anos de trabalho ainda não fui convocado para discutir, especificamente, proposições da SME-RJ acerca da avaliação da aprendizagem escolar.

1.2 – Investigando avaliação da aprendizagem: algumas justificativas

Além das dificuldades encontradas pela SME-RJ em traduzir para o cotidiano das escolas a concepção de avaliação expressa na Multieducação – Núcleo Curricular Básico e também para disseminar o resultado desse trabalho em sua rede, outros fatores tornam árdua a busca por uma avaliação da aprendizagem que não se confunda com classificação de estudantes e que seja acolhedora, como defende LUCKESI (2000), um dos autores cuja obra foi utilizada na construção da proposta.

A concepção de avaliação do professor está alinhada ao papel político que ele vislumbra para a escola. Se o professor compreende que esse espaço deva reproduzir mecanismos de seleção e exclusão presentes na sociedade, ele conceberá a avaliação como um aparato de mensuração e classificação dos estudantes, somente. Por outro lado, se o professor consegue perceber que sua atuação na escola pode ser destituída desses princípios, ele proporá aos estudantes uma avaliação que contemple diagnóstico, ação pedagógica para ajudá-los a aprender e que seja inclusiva (LUCKESI, Idem).

Ao avaliá-los nessa perspectiva, o professor colocará a avaliação a serviço do estudante e não a serviço do sistema (PERRENOUD, 1999). Para o autor, contudo, trata-se de um anseio

antigo dos professores e “cada geração crê que ‘nada mais será como antes’. O que não impede a seguinte de seguir o mesmo caminho e de sofrer as mesmas decepções” (Idem, p. 10).

A formação acadêmica do professor é outro fator que influencia o seu pensamento sobre avaliação da aprendizagem. Segundo HOFFMANN (2003) os professores tendem a reproduzir as posturas que seus professores dos cursos de formação tiveram. Assim, se foram apenas classificados e não foram auxiliados pelos professores para se recuperarem dos “insucessos”, tenderão a apresentar essas mesmas práticas enquanto profissionais. A pesquisadora destaca que existe uma correlação entre os altos índices de reprovação no Ensino Básico em componentes curriculares como Matemática, Física e Química e os índices de retenção, também elevados, nos cursos de licenciatura dessas mesmas áreas.

São desafios difíceis, mas que precisam ser enfrentados uma vez que a ação avaliativa do professor está ligada aos altos índices de reprovação que assolam a escola pública no Brasil, muito embora esse não seja o único fator responsável por tal situação. Algumas das razões que podem explicar esses índices estão associadas à própria situação de exclusão social do estudante como, por exemplo, a falta de tempo disponível para o desenvolvimento dos estudos devido à busca pelo sustento nas ruas ou a inexistência de local adequado em casa para complementar os estudos.

Outros fatores situam-se novamente na instituição escolar, uma vez que esse espaço não está imune aos condicionantes responsáveis por parte dos problemas que afetam os estudantes e que geram a sua exclusão social. Assim, a ausência de equipamentos e recursos humanos para apoiar a ação pedagógica do professor, salas de aula com superlotação de estudantes, carga horária deficiente e inexistência de local e tempo disponíveis para o trabalho de recuperação paralela, baixos salários do professor, acarretando dupla ou tripla jornada, entre outros, fazem parte do espectro de problemas que atingem a rede pública de ensino de todo Brasil.

Para GAMA (2002) o professor da escola pública tende a dar continuidade à sua prática avaliativa independentemente de reformas educacionais, quando as mesmas se resumem a um conjunto de procedimentos definidos por lei. Para o autor, se os gestores da educação pública não implementarem reformas no aparato escolar, adequando-o às novas idéias, o professor manterá o seu modo de conceber a avaliação de aprendizagem em meio às difíceis condições de trabalho que subsistem na educação pública brasileira.

Os índices da repetência são tão altos no Brasil que ultrapassam os limites das publicações especializadas em Educação e são divulgados na grande mídia. Disputam assim, espaço com as notícias sobre violência urbana e corrupção que, rotineiramente, emergem nos meios de comunicação de massa. Reportagem publicada pelo jornal O GLOBO de 25 de abril de 2006 mostra que o Brasil figura em 126º lugar na lista de promoção entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental. Tal reportagem teve como base um estudo empreendido em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no qual foram analisados os dados sobre a situação da educação em 142 países. No relatório final o Brasil aparece com a taxa de 20,6 % de repetência escolar, acima da taxa apresentada pelo Haiti que, em guerra civil há décadas, é o país detentor do menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das Américas¹³. Segundo esse mesmo relatório, a situação do Brasil no quesito repetência é pior ainda do que Moçambique, Laos, Mali e Ruanda, dentre outros países tidos como mais pobres do que o nosso.

Números disponibilizados pelo sistema EDUDATABRASIL do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) mostram que o problema se repete em outros níveis de ensino. A tabela a seguir, construída a partir das estatísticas desse instituto, mostra a situação da reprovação no segundo segmento do Ensino Fundamental em 2004:

Tabela 1 – INEP: reprovação no 2º segmento do Ensino Fundamental em 2004(a)

	Geral (público + privado)		Somente ensino público	
Total de matrículas	15.238.306		13.689.869	
Estudantes aprovados(b)	13.257.326	87,0 %	11.786.977	86,1 %
Estudantes reprovados	1.980.980	13,0 %	1.902.892	13,9 %

(a) Não estão incluídos os números relativos aos estudantes matriculados em cursos de Educação Especial – aproximadamente 200.000 em todo o Ensino Fundamental – e nem do ensino de jovens e adultos (EJA) – aproximadamente 3.500.000 para esse mesmo segmento.

(b) Valores absolutos aproximados tendo em vista o índice de evasão escolar que, segundo o INEP, foi de 10,6 % para o segundo segmento do Ensino Fundamental, sendo 0,7 % no ensino privado e 11,8 % no ensino público.

Considerando-se todo o Ensino Fundamental, os números disponíveis nos relatórios do INEP para esse mesmo ano estão consolidados na tabela a seguir:

¹³ Fonte: página disponível na rede Internet do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD-ONU) (<http://www.undp.org>), acessada em maio de 2006.

Tabela 2 – INEP: reprovação no Ensino Fundamental em 2004(a).

	Geral (público + privado)		Somente ensino público	
Total de matrículas	34.012.434		30.680.954	
Estudantes aprovados(b)	29.590.817	87 %	26.354.939	85,9 %
Estudantes reprovados	4.421.617	13 %	4.326.015	14,1 %

(a) Não estão incluídos os números relativos aos estudantes matriculados em cursos de Educação Especial – aproximadamente 200.000 em todo o Ensino Fundamental – e nem do ensino de jovens e adultos (EJA) – aproximadamente 3.500.000 para esse mesmo segmento.

(b) Valores absolutos aproximados tendo em vista a taxa de evasão escolar. Segundo o INEP essa taxa foi de 8,3 % para todo o Ensino Fundamental, sendo 9,1 % no ensino público e 0,7 % no ensino privado.

Taxas de reprovação elevadas como estas, calculadas pelo INEP e aquelas, discutidas pela UNESCO, indicam a manutenção da alta distorção entre a idade e a série cursada pelos estudantes no ensino nacional, na casa dos 32 % em 2004 para o nível fundamental. Pior do que isso, implicam também, na manutenção dos altos índices de evasão escolar, outro problema que assola nosso ensino. Em 2004, segundo o INEP, mais de 2.800.000 estudantes abandonaram a escola brasileira de nível fundamental.

1.3 – Índices na rede da SME-RJ

No que concerne à rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, os dados de 2004 indicam que a evasão escolar foi de 3,3 % em todo o Ensino Fundamental, bem abaixo dos 9,1 % apresentados pelo ensino público brasileiro nesse ano para o mesmo nível. Segundo o Departamento Geral de Educação da SME-RJ (DGED/SME-RJ), o índice de evasão na rede municipal caiu para 3,1 % em 2005.

O índice que mede a distorção idade-série, de 20,5 % em 2005, foi bem menor também do que o nacional para todo ensino público de nível fundamental, de 32,7 % nesse ano. Em números absolutos, contudo, isso significa que, em um universo de 598.390¹⁴ estudantes matriculados no Ensino Fundamental na rede municipal em 2005, 109.000 aproximadamente, se encontravam em séries não correspondentes, oficialmente, com as suas idades.

¹⁴ Fonte: Assessoria Técnica de Planejamento do Departamento Geral de Educação da SME-RJ. Não estão incluídos nesse total os números relativos ao Programa de Ensino de Jovens e Adultos (PEJA), 36.260 estudantes atendidos pela SME-RJ, segundo o INEP.

Os percentuais de reprovação do município do Rio de Janeiro, relativos ao ano de 2005¹⁵, encontram-se tabulados a seguir:

Tabela 3 - SME-RJ: Retenção no 1º segmento do Ensino Fundamental em 2005(a).

	Ciclo inicial	Ciclo intermediário	Ciclo final	Classe de Progressão	3ª série	4ª série	Educação Especial	Total(b)
Total de estudantes	62.712	64.190	57.035	25.904	78.736	71.885	6.094	366.556
Percentual de retenção	13 %	14 %	15 %	41 %	14 %	7 %	0 %	15 %
Retidos	8.153	8.987	8.555	10.621	11.023	5.031	0	52.370

(a) Nos dois primeiros anos do ciclo os estudantes não podem ser retidos, a menos que possuam frequência inferior a 75%.

(b) No cálculo dos percentuais de retenção foram excluídos os números relativos à Educação Especial.

Tabela 4 - SME-RJ: Retenção no 2º segmento e total geral do Ensino Fundamental em 2005.

	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	Total geral
Total de estudantes	71.422	60.260	54.204	45.948	231.834	598.390
Percentual de retenção	21 %	19 %	15 %	11 %	17 %	16 %
Estudantes retidos	14.999	11.449	8.131	5.054	39.633	92.003

Os índices de retenção vêm apresentando variações, nem sempre declinantes, ao longo dos últimos anos, não obstante a implantação da Multieducação há dez anos, como pode ser observado no gráfico a seguir:

¹⁵ Fontes: Departamento Geral de Educação da SME-RJ (DGED/SME-RJ). Não estão incluídos nesses totais os números relativos ao Programa de Ensino de Jovens e Adultos (PEJA). Os números de estudantes retidos são aproximados, uma vez que o mês de março de 2005 foi tomado como mês base para o cálculo das matrículas, enquanto os percentuais de retenção foram compilados pelo sistema acadêmico da SME-RJ no início de 2006. Deve-se levar em conta também o percentual de evasão escolar que, em 2005, foi de 3,16 %.

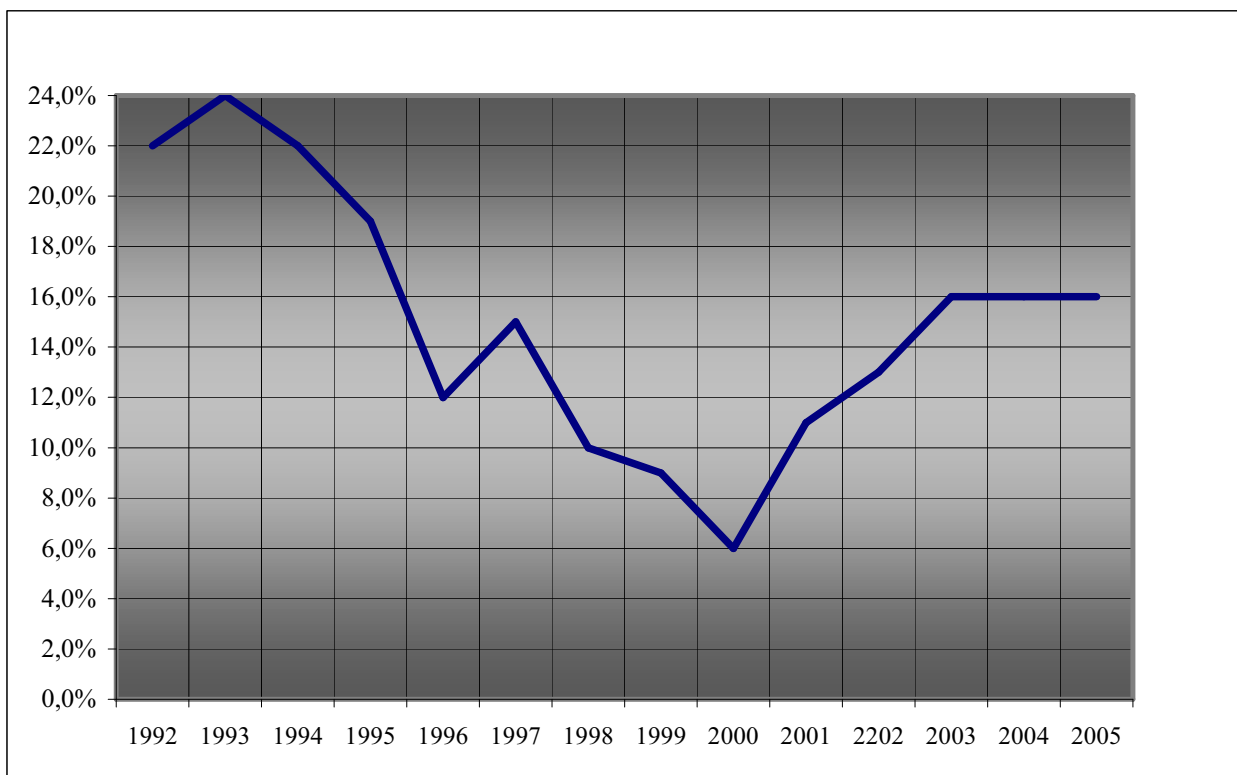


Gráfico 1 – SME-RJ: retenção no Ensino Fundamental entre 1992 e 2005¹⁶.

Os declínios nos índices podem ter ocorrido em função da implantação, durante esses anos, de diferentes diretrizes para a avaliação e de mudanças nos critérios para a retenção dos estudantes. Como exemplo, em 2000, além de ter promovido a alteração na sistemática para a retenção de estudantes na oitava série, a resolução número 684 da SME-RJ consubstanciou a implantação na rede do sistema de ciclos de formação, sistema esse previsto na Lei 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A implantação dessa nova política alterou profundamente as normas para a retenção de estudantes no primeiro segmento, o que pode ter contribuído para a diminuição da taxa de retenção naquele ano.

O gráfico anterior mostra que a reprovação na rede municipal não é baixa, se comparada com os dados apresentados pela UNESCO e com os dados nacionais, compilados pelo INEP. Em 2004, por exemplo, o índice de 16 % foi superior àquele calculado pelo INEP para o ensino

¹⁶ Fonte: Setor de Avaliação do DGED/SME-RJ

fundamental. Todavia, segundo a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 1996a, p. 388):

A MULTIEDUCAÇÃO não propõe a reprovação que penaliza e exclui nem a aprovação automática. Ela propõe um repensar sobre o processo ensino aprendizagem que envolve um repensar sobre o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino/aprendizagem.

Ainda de acordo com a SME-RJ (RIO DE JANEIRO, Idem) “é urgente uma reflexão sobre que papel o processo avaliativo tem desempenhado no sentido de conferir aos alunos o direito à cidadania”. São propostas e indagações lançadas pela Secretaria há mais de dez anos, o que indica a continuidade de tempo de uma mesma política educacional. Percebe-se, entretanto, que os índices de reprovação no sistema educacional gerido pela SME-RJ, de forma recorrente, sobem, o que aponta para a existência de uma ambivalência nesse sistema e que deve ser problematizada.

A pesquisa realizada por mim entre os anos de 2005 e de 2007, cuja estrutura do texto dissertativo final apresento a seguir, articula-se neste movimento, procurando jogar o foco de luz na interação de um grupo de professores de Matemática da 1ª Coordenadoria Regional de Educação da SME-RJ com as propostas oficiais para a avaliação da aprendizagem dos estudantes.

No capítulo II serão tratadas as delimitações estabelecidas para a pesquisa, trazendo alguns dados sobre os níveis de reprovação em Matemática na SME-RJ bem como, uma reflexão sobre a importância que este componente curricular assume no contexto educacional. Ainda neste capítulo serão tratadas as questões que nortearam o estudo, seus objetivos, recortes e as fronteiras do campo de investigação com as devidas justificativas.

O capítulo III apresentará os caminhos metodológicos trilhados durante toda a pesquisa, desde a abordagem adotada, situando-a como um estudo de caso, até os procedimentos de análise utilizados. O capítulo discutirá os instrumentos de coleta de dados, justificando a aplicabilidade dos mesmos, as mudanças ocorridas nos caminhos investigativos e os percalços sofridos pelo pesquisador durante a trajetória da pesquisa.

As escolas que fizeram parte do campo de investigação serão tratadas no capítulo IV. Discutir-se-á nesta etapa da dissertação as percepções gerais do pesquisador, ou seja, os elementos que aproximam as realidades das escolas, assim como as observações individuais, que

dizem respeito às características particulares de cada uma delas. Nesse sentido, serão explicitadas as considerações anotadas no caderno de campo, a população atendida por cada escola e os números relacionados ao rendimento escolar.

O capítulo V caracterizará os professores participantes da pesquisa, tanto do nível macro, ou seja, todos os professores de Matemática encontrados nas escolas circunscritas no campo, quanto daqueles pertencentes ao subgrupo focalizado. O capítulo trará os dados sobre a experiência profissional de cada um, formação acadêmica, conhecimento das propostas oficiais, pensamento avaliativo, dentre outros. O capítulo já apresentará algumas inferências sobre o perfil destes professores.

Iniciando a fase de análise, o capítulo VI descreverá com detalhes o processo de categorização dos dados construídos ao longo da pesquisa de campo, principalmente daqueles provenientes das falas dos professores focalizados. O processo de categorização será referenciado em grandes temas, definidos com base nos objetivos do estudo. Ao final do capítulo já será possível vislumbrar-se alguns resultados da investigação, que se encontrarão desprovidos, contudo, de uma discussão teórica que lhes dê sustentação.

No capítulo VII serão discutidos os resultados obtidos na análise anterior. Para tanto, serão apresentadas reflexões acerca das categorias elaboradas, agregando-se neste processo outros dados coletados na sede da SME-RJ e também, no campo da pesquisa. Serão estabelecidas relações com os resultados de outras pesquisas do campo educacional que tratam da mesma temática. Nesse processo, procurar-se-á o auxílio de teóricos que se debruçam sobre as questões problematizadas, não se pretendendo, contudo, a apresentação de respostas definitivas ou de um caminho único para a compreensão da realidade focalizada.

O capítulo VIII tece algumas considerações finais sobre o estudo, não se perdendo de vista que esta realidade pertence ao campo social e, como tal, não é imutável. Menos ainda porque se problematiza, no presente estudo, a avaliação da aprendizagem em um domínio da educação pública do município do Rio de Janeiro, um espaço sujeito a constantes interferências por parte do poder público. Nesta perspectiva, serão tratadas também no capítulo alterações percebidas neste campo, já em 2007, decorrentes desta ação.

II – DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

“A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A solução dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada” (ANDRÉ, 2005, p. 51).

2.1 – Focalizando a Matemática: o que é ruim fica ainda pior

Quando se dá destaque ao desempenho dos estudantes em Matemática, os percentuais de reprovação se mostram ainda mais elevados e recalcitrantes, tendo alcançado em 2005, o patamar de 27 % em duas coordenadorias regionais de educação da SME-RJ, conforme pode ser observado nos gráficos a seguir, construídos a partir de planilhas fornecidas pelo DGED/SME-RJ:

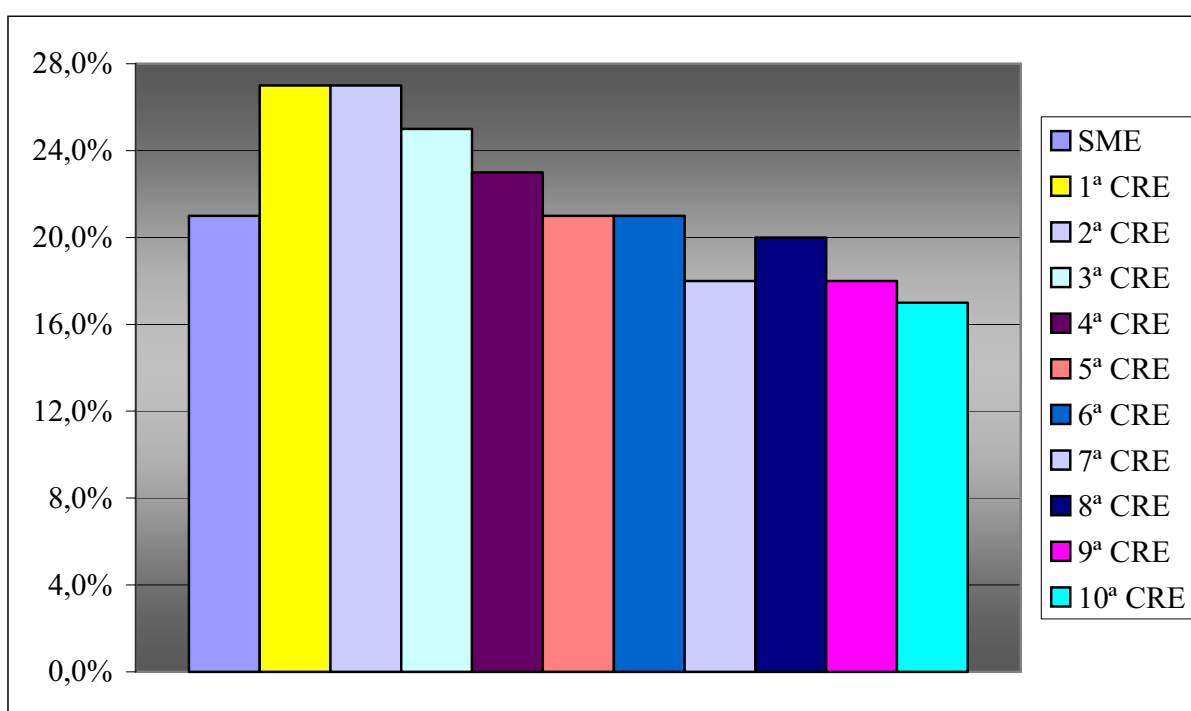


Gráfico 2 – SME-RJ: reprovação em Matemática na 5ª série por CRE em 2005.

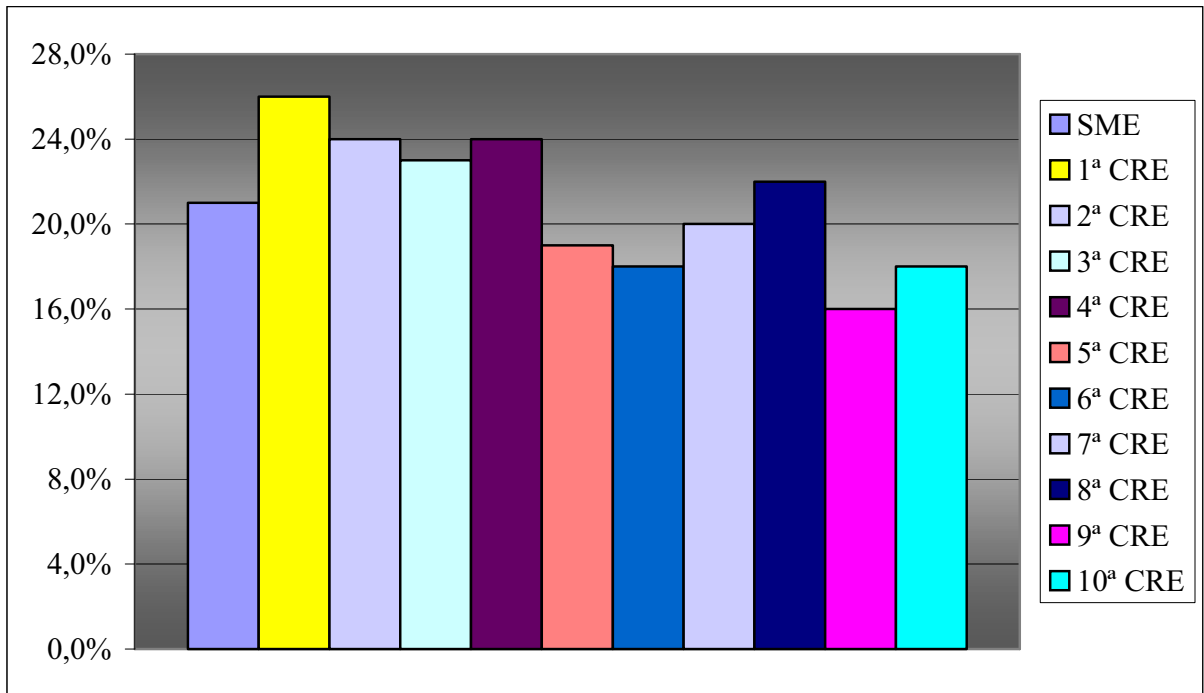


Gráfico 3 – SME-RJ: reprovação em Matemática na 6ª série por CRE em 2005.

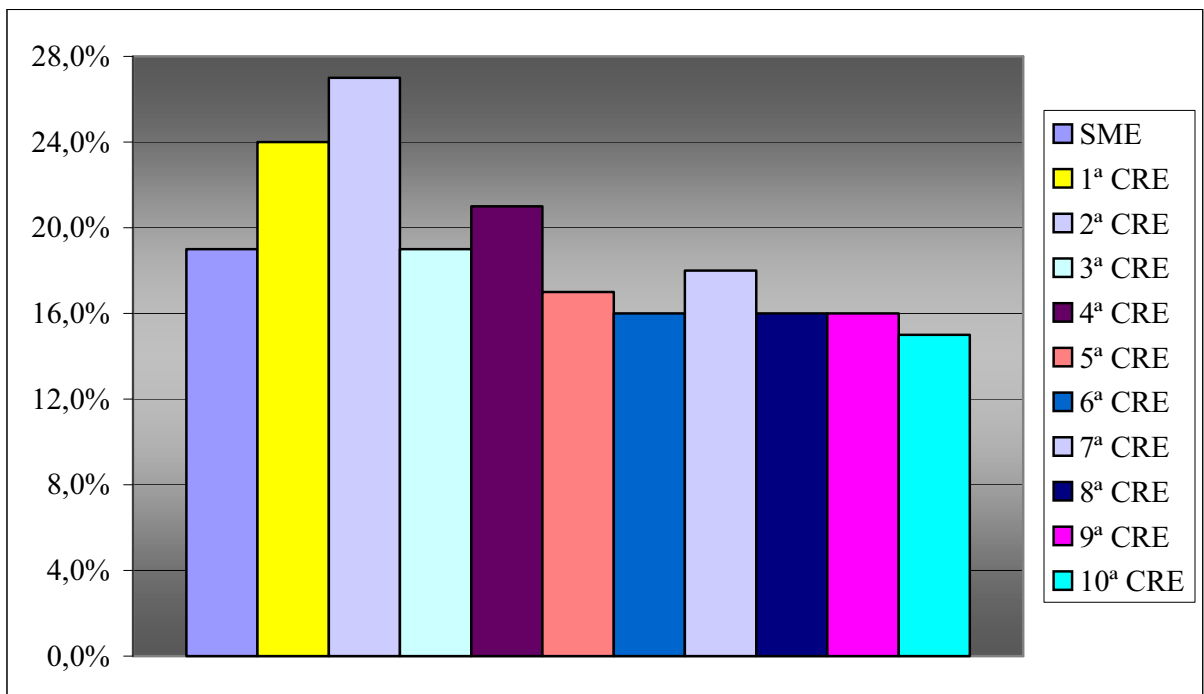


Gráfico 4 – SME-RJ: reprovação em Matemática na 7ª série por CRE em 2005.

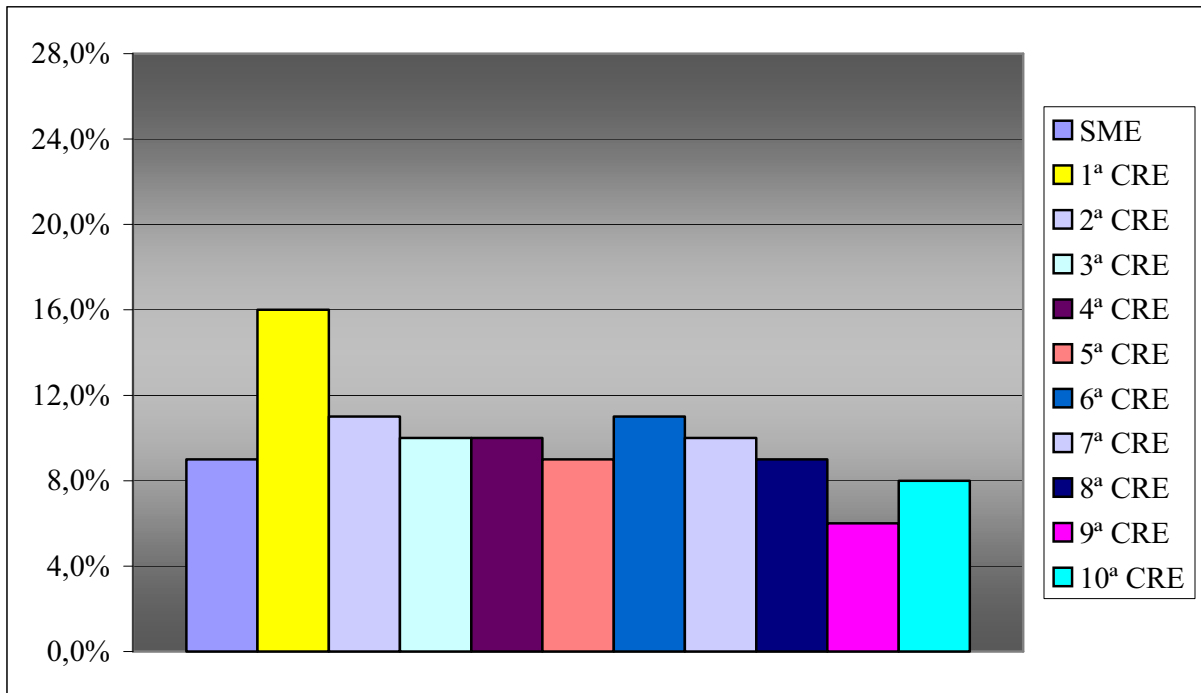


Gráfico 5 – SME-RJ: reprovação em Matemática na 8ª série por CRE em 2005.

De acordo com as planilhas de desempenho, os índices de reprovação de Língua Portuguesa em 2005 se aproximaram dos índices de Matemática em algumas CRE's, notadamente na quinta, sexta e oitava séries. Tais índices se igualaram na 5ª série da 3ª, 4ª, 5ª, 9ª e 10ª coordenadorias, bem como na oitava série da oitava coordenadoria. Nas demais séries e em todas as coordenadorias, os índices de Matemática são os mais altos dentre todos os componentes curriculares.

O ensino da Matemática tem sido discutido há décadas, em todos os níveis da educação, seja ela pública ou privada, sem que se tenha conseguido muitos avanços, entretanto. No excerto a seguir, extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação (BRASIL, 1998b, p.19) dá visibilidade ao problema:

Os movimentos de reorientação curricular ocorridos no Brasil a partir dos anos 20 não tiveram força suficiente para mudar a prática docente dos professores para eliminar o caráter elitista desse ensino bem como melhorar a sua qualidade. Em nosso país o ensino de Matemática ainda é marcado pelos altos índices de retenção, pela formalização precoce de conceitos, pela excessiva preocupação com o treino de habilidades e mecanização de processos sem compreensão.

Além de todos os problemas referentes à Matemática e registrados pelo MEC, esse é um campo do conhecimento sobejamente valorizado na educação. Existem vários argumentos que procuram justificar essa supremacia frente aos outros campos do conhecimento, muitos dos quais questionáveis, contudo. Para D'AMBRÓSIO (1993) os argumentos arraigados no senso comum são: porque ela é muito útil no dia-a-dia do cidadão; porque ela possui uma beleza intrínseca; porque ela faz parte da cultura universal e porque ela ajuda a pensar com clareza. De maneira geral os estudantes que conseguem boas notas em Matemática são vistos de forma diferente, como se mais inteligentes fossem.

Trata-se de um poder multiforme e tentacular (FLATO, 1990), que foi se consolidando ao longo da história da humanidade, mas que se exacerbou a partir do século XVI com a revolução copernicana, as leis de Kepler para o movimento planetário e as leis da Física de Galileu e, já no século XVII, de Isaac Newton. A importância da Matemática nesses episódios e a crença na impossibilidade do desenvolvimento da ciência sem a utilização de princípios matemáticos, como sustentava Kant no século XVIII (AUERBACH, 1942), delinearam o modelo de racionalidade da Ciência Moderna. A aplicação destes princípios nas ciências sociais emergentes no século XIX, se configurou em um “paradigma dominante” (SANTOS, 1997, p. 10). De acordo com o pesquisador (Idem, p. 14-15):

Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Um exemplo que pode mostrar, de forma irrefutável, a importância atribuída à Matemática na educação formal, vinha ocorrendo na distribuição da carga horária entre os componentes curriculares do segundo segmento do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Como regra geral, eram reservados para o ensino da Matemática seis tempos semanais para as sétimas e oitavas séries, muito mais do que para qualquer outro

componente¹⁷. Nos dois primeiros anos do segundo segmento eram reservados quatro tempos semanais para a Matemática. Tal situação se reproduz, historicamente, em escolas de outras redes de ensino, muitas das quais dividindo a carga horária dedicada à Matemática entre os módulos de Geometria¹⁸ e Aritmética/Álgebra¹⁹.

O próprio Ministério da Educação, por intermédio do INEP, promove a cada dois anos o exame do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para os estudantes da quarta e da oitava séries de todo Brasil, em regime de amostragem²⁰. Nesse sistema os estudantes são avaliados somente em Língua Portuguesa e em Matemática.

É fato que algumas instituições de ensino público procuram deixar clara a importância que atribuem à Matemática logo em seus processos seletivos. Nos concursos públicos para a admissão de estudantes, tanto o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II e o Colégio Militar do Rio de Janeiro²¹, aplicam somente provas de Matemática e de Língua Portuguesa²².

São opções que os educadores fazem, não por motivos de economia de gastos que, via de regra, são repassados aos candidatos. Trata-se de uma opção epistemológica que parece estar na contramão dos questionamentos e da crise que o paradigma dominante vem enfrentando há décadas, conforme postula SANTOS (1997). Além disso, tais opções geram um círculo vicioso, fazendo com que se realimente a importância dada a esse componente curricular no Ensino Fundamental.

¹⁷ Portaria número 31 do DGED/SME-RJ, publicada em 14/12/2006, alterou a distribuição de carga horária entre os componentes curriculares, estabelecendo quatro tempos semanais para a Matemática em qualquer série.

¹⁸ Algumas escolas denominam o módulo de Geometria como Desenho Geométrico ou, simplesmente, Desenho.

¹⁹ De forma geral, o ensino da Álgebra tem início na 6ª série.

²⁰ Em 2006 o MEC formulou o Prova Brasil para avaliar um número maior de estudantes das 4ª e das 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas de todo Brasil, mas contendo também, exclusivamente questões de Língua Portuguesa e de Matemática.

²¹ Para acesso ao Colégio Militar é utilizada, em primeiro lugar e em regime eliminatório, uma prova de Matemática. Os candidatos aprovados nessa primeira fase são habilitados a fazerem a prova de Língua Portuguesa.

²² Tal situação se repete em vários concursos: a SME-RJ promoveu um concurso público em 2006 com o objetivo de contratar agentes educadores para atuarem nas escolas municipais. Nesse concurso os candidatos deveriam ter concluído todo o Ensino Fundamental. Entretanto, além de conhecimentos acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foram exigidos conhecimentos de Matemática e Língua Portuguesa somente; para soldado da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, os últimos concursos vêm exigindo, igualmente, somente conhecimentos de Matemática e de Língua Portuguesa, ainda que exijam dos candidatos o Ensino Médio completo.

Focalizando ainda mais a situação da retenção em Matemática, na escola em que trabalho as altas taxas de reprovação nesse componente subsistem há décadas. No último bimestre de 2005, quando foram definidos os estudantes que seriam promovidos e aqueles que deveriam ser retidos na série em que se encontravam no ano letivo, o número de conceitos insuficientes atribuídos nesse componente foi de 157 em um total de 631 estudantes²³ do segundo segmento do Ensino Fundamental. Dos 25 % de estudantes reprovados em Matemática, 135 deles foram retidos e 22 estão cumprindo dependência²⁴ durante o ano de 2006.

Deve ser registrado ainda que o total de estudantes retidos nas quatro séries que compõem o segundo segmento nessa escola foi de 156, significando que, praticamente, 25 % dos estudantes desse segmento foram reprovados em três ou mais componentes curriculares.

A apresentação dos índices de reprovação em escala nacional, do sistema de ensino do município do Rio de Janeiro e, particularmente, em Matemática, nas coordenadorias regionais de educação e dentro de uma escola da rede municipal, tem a função de dar visibilidade a um problema que persiste em nosso sistema educacional, podendo servir como resposta à provocação de ESTEBAN (2004, p. 7) acerca da avaliação da aprendizagem: “Por que estamos mais uma vez discutindo a avaliação? Por que, após tantas discussões, pesquisas, palestras, seminários, textos, livros, modelos, este continua sendo um tema tão relevante?”

2.2 – Questões investigadas e objetivos da pesquisa

Em um sistema educacional tão complexo quanto este, mantido pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, são inúmeros os objetos passíveis de investigação podendo, sobre cada um, incidir um sem número de olhares. A escolha que fiz inscreve-se no seguinte conjunto de questões: qual é a concepção de avaliação da aprendizagem da SME-RJ? Como as deliberações da SME-RJ acerca da avaliação chegam até a escola e são divulgadas para os professores? Quais são as estratégias específicas que a SME-RJ propõe para a avaliação em Matemática? Como os professores de Matemática interagem com essas propostas? Quais são as concepções desses

²³ Fonte: DGED/SME-RJ.

²⁴ Até 2006 o estudante do segundo segmento do Ensino Fundamental de escola municipal da cidade do Rio de Janeiro ficava retido na mesma série se, ao final do ano letivo, ele fosse reprovado em três ou mais componentes curriculares. Caso esse número fosse de um ou de dois componentes, ele seria promovido, devendo cumprir, contudo, dependência(s) nesse(s) componente(s) no ano letivo seguinte.

professores em relação à avaliação da aprendizagem? Quais são as estratégias que a SME-RJ concebe para o trabalho com estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental que necessitam de tempos diferenciados para a apreensão dos conteúdos? Como os professores de Matemática interagem com essas estratégias e como eles concebem o trabalho de recuperação da aprendizagem? Suas estratégias são construídas coletivamente?

Com o caminhar da investigação, procurando responder a esse conjunto de perguntas, busquei atingir os seguintes objetivos específicos:

- 1) Compreender a concepção de avaliação da aprendizagem da SME-RJ expressa nos documentos oficiais.
- 2) Compreender qual é o nível de autonomia que as unidades escolares e coordenadorias regionais de Educação possuem para a implantação de políticas de avaliação da aprendizagem.
- 3) Analisar se a avaliação da aprendizagem na escola é construída de forma individual pelos professores de Matemática ou coletivamente.
- 4) Identificar os meios utilizados pela SME-RJ, CRE's e direções das unidades escolares para a divulgação na escola das políticas de avaliação.
- 5) Interpretar as concepções dos professores de Matemática em relação à avaliação da aprendizagem.
- 6) Identificar se e de que forma esses professores conferem legitimidade às propostas de avaliação da SME-RJ.

Tendo alcançado esses objetivos específicos será possível atingir o objetivo geral da pesquisa, que pode ser resumido na compreensão da concepção que um grupo de professores de Matemática da rede municipal do Rio de Janeiro tem acerca das orientações sobre avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação.

2.3 – Delimitando o campo da pesquisa

A rede escolar administrada pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro é composta de 1.054 escolas distribuídas em dez coordenadorias regionais, atendendo a, aproximadamente, 730.000 brasileiros²⁵. Em um universo de, aproximadamente, 37.000 professores alocados nessa rede, estão inseridos 1.701 de Matemática²⁶. Diante de números tão expressivos, foi necessário o estabelecimento de um subconjunto para a realização do estudo.

A Primeira Coordenadoria Regional de Educação, com sede na Praça Mauá, administra 55 unidades escolares²⁷, das quais 23 possuem o segundo segmento do Ensino Fundamental²⁸ distribuídas pelos seguintes bairros: Benfica Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Bairro de Fátima, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Praça Mauá, Praça Onze, Rio Comprido, Santa Teresa, Santo Cristo, Saúde, São Cristóvão e Vasco da Gama.

Situa-se no bairro de São Cristóvão a escola municipal A, onde há sete anos exerço minha profissão. Essa escola atende a 1000 estudantes, aproximadamente, provenientes em sua maioria da comunidade da Mangueira²⁹. Em menor número, essa escola atende também a moradores do morro do Tuiuti, da Barreira do Vasco e do Complexo do Caju³⁰. Além dessa unidade escolar, outras sete escolas municipais situadas também em São Cristóvão e nos bairros de Benfica e do Caju, possuem o segundo segmento do Ensino Fundamental e recebem estudantes provenientes dessas comunidades³¹.

²⁵ Fonte: página disponível na rede Internet <http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>, acessada em maio de 2006. Não está incluído nesse número o quantitativo de crianças atendidas nas creches municipais, que também se encontram sob a responsabilidade da SME-RJ. Esse número está na casa de 20.000 crianças, distribuídas em 203 creches, segundo dados disponíveis na página virtual da SME-RJ.

²⁶ Fonte: Departamento Geral de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (DGRH/SME-RJ).

²⁷ Fonte: página disponível na rede Internet <http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>, acessada em maio de 2006. Não estão incluídas nesse número as 26 creches dos bairros que se encontram sob a jurisdição da 1ª CRE.

²⁸ Três dessas escolas possuem o Programa de Ensino de Jovens e Adultos 2 (PEJA 2), correspondente ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

²⁹ Fonte: direção da escola municipal A.

³⁰ Denominação dada ao conjunto formado pelas seguintes comunidades: Ladeira dos Funcionários, Clemente Ferreira, Parque São Sebastião, Parque Boa Esperança, Quinta do Caju, Parque Alegria, Parque Vitória, Parque Retiro Saudoso, Parque Conquista.

³¹ Nessa região coexistem outras comunidades carentes de menor porte e que também são atendidas por essas escolas municipais. São elas: Telégrafo, Parque dos Mineiros, Mandela de Pedra, Parque Horácio Cardoso, Marechal Jardim, Ferreira de Araújo, Parque Erédia de Sá, Vila Arará e Conjunto Ataulfo Alves.

Uma das escolas, a Classe de Cooperação Professor Walter Carlos de Magalhães Fraenkel, que trabalha com o primeiro segmento e há dois anos vem trabalhando com a 5ª série do segundo segmento, ganhou uma sede em 2006³², não sendo incluída, portanto, no conjunto da pesquisa. Ademais, os dois professores de Matemática que trabalham na escola, trabalham também em outra escola do campo. O CIEP Henfil possui o PEJA 2, que corresponde ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta de trabalho muito diferenciada em relação à proposta utilizada no ensino regular da SME-RJ, o que me deixou à vontade para excluí-lo também do conjunto de escolas a ser pesquisado.

Com isso, além da escola A, restaram cinco escolas municipais com o segundo segmento e que atendem estudantes provenientes das comunidades citadas anteriormente. Tais escolas não serão identificadas pelos seus respectivos nomes, por sugestão do Departamento Geral de Educação e da Divisão de Educação da 1ª CRE, sendo discriminadas então pelas letras B, C, D, E e F.

No mapa do município do Rio de Janeiro a seguir pode ser visualizada a distribuição das coordenadorias regionais de educação subordinadas à SME-RJ, juntamente com as regiões administrativas do município. A área de atuação da 1ª CRE é a região na cor azul³³, à direita no mapa.

³² A escola funcionou até o ano de 2005 dentro do CIEP Henfil no Caju.

³³ Fonte: página disponível na rede Internet do Instituto Pereira Passos (<http://www.rio.rj.gov.br/ipp>), acessada em maio de 2006.

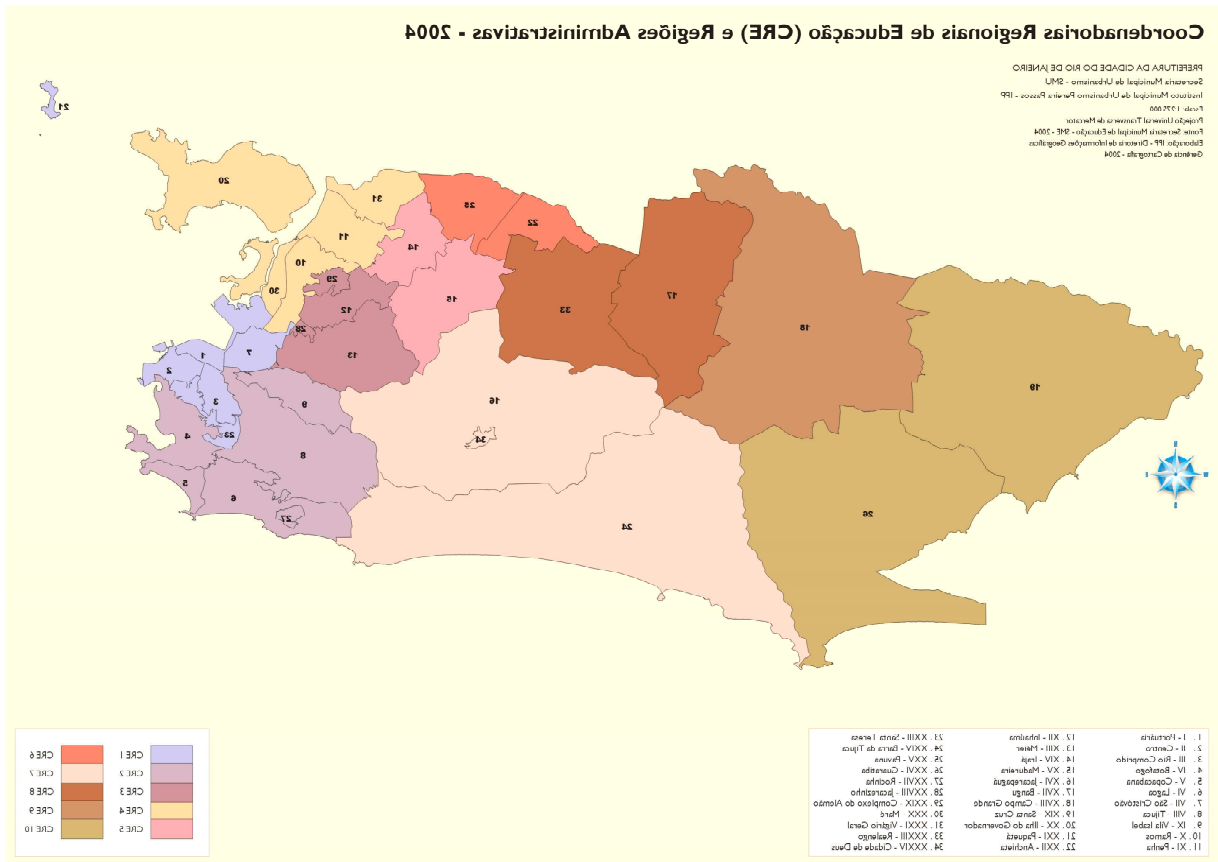


Figura 1 – Distribuição das coordenadorias regionais de educação no município do Rio de Janeiro.

Na ortofoto a seguir, da zona portuária e adjacências, estão marcadas as seis escolas que compõem o campo da pesquisa, bem como as comunidades atendidas³⁴.

³⁴ Fonte: Google Earth, disponível na página Internet <http://www.google.com>, acessada em maio de 2006.

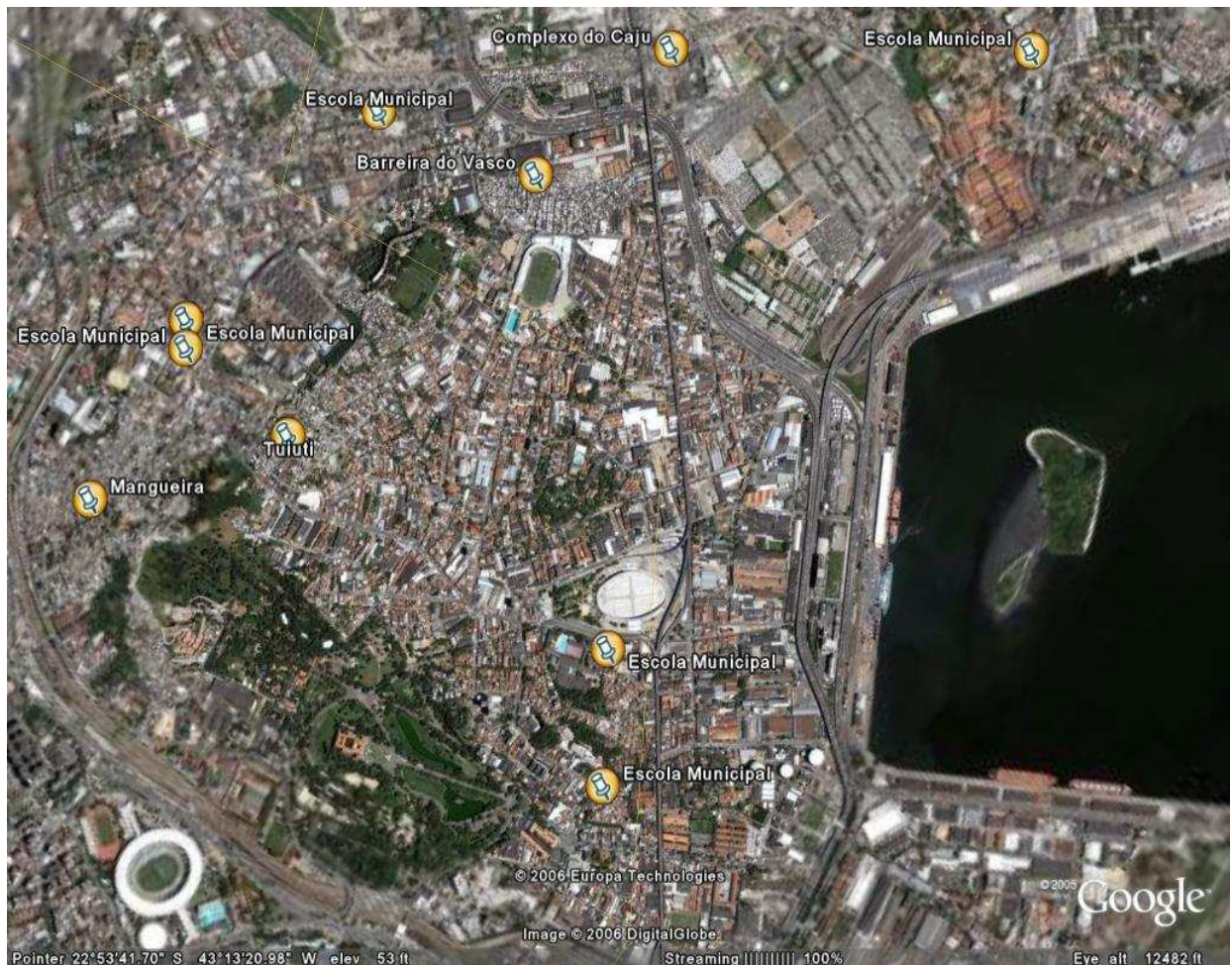


Figura 2 – Localização das escolas pesquisadas.

Os bairros da região em que se encontram as escolas pesquisadas apresentam os seguintes índices sócio-econômicos³⁵:

1) Benfica

População: 19.017 habitantes.

Densidade demográfica: 10.867 hab/km².

Renda média: 3,1 salários mínimos.

Índice de Desenvolvimento Humano: 0,761 (82º lugar no município do Rio³⁶).

³⁵ Fonte: Atlas Escolar da Cidade do Rio de Janeiro e página disponível na rede Internet do Instituto Pereira Passos (IPP) (<http://www.rio.rj.gov.br/ipp>), acessada em maio de 2006. O bairro Vasco da Gama, criado em 1998 e que está também no campo da pesquisa, possui o IDH igual ao de São Cristóvão. Os outros dados acerca desse bairro não estão disponíveis no IPP.

2) Caju

População: 17.679 habitantes.

Densidade demográfica: 3.348 hab/km².

Renda média: 2,3 salários mínimos.

Índice de Desenvolvimento Humano: 0,692 (117º lugar no município do Rio).

3) Mangueira

População: 13.594 habitantes.

Densidade demográfica: 15.993 hab/km².

Renda média: 1,9 salário mínimo.

Índice de Desenvolvimento Humano: 0,735 (98º lugar no município do Rio).

4) São Cristóvão

População: 38.334 habitantes.

Densidade demográfica: 7.531 hab/km².

Renda média: 3,5 salários mínimos.

Índice de Desenvolvimento Humano: 0,772 (73º lugar no município do Rio).

População total da região: 88.624 habitantes.

Densidade demográfica: 6.833 hab/km².

Renda média: 2,9 salários mínimos³⁷.

Índice de Desenvolvimento Humano: 0,748 (entre o 90º e o 91º lugar no município do Rio)³⁸.

³⁶ No Instituto Pereira Passos encontra-se a lista dos Índices de Desenvolvimento Humano de 126 bairros do município do Rio de Janeiro. A escala varia de 0,939, o mais alto, correspondendo à Gávea, até 0,657, o mais baixo, correspondendo aos bairros de Acari e Parque Colúmbia bem como a região do Complexo do Alemão.

³⁷ A renda média da região não se encontra na lista de IDH do Instituto Pereira Passos, tendo sido calculada então, ponderando-se a população de cada bairro.

³⁸ Idem para o cálculo do IDH da região.

A tabela a seguir mostra a distribuição dos professores de Matemática nas escolas pesquisadas³⁹:

Tabela 5 - Distribuição dos professores de Matemática nas escolas do campo da pesquisa.

Escola	Nº de professores	Escola	Nº de professores
A	5	D	2
B	4	E	5
C	3	F	6

A proposta de trabalho desenvolvida com estes professores, bem como as abordagens nas escolas pesquisadas e na SME-RJ encontram-se descritas, metodologicamente, no capítulo seguinte.

³⁹ Fonte: DGRH/SME-RJ

III – CAMINHOS INVESTIGATIVOS

“A rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: *gente em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados*. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação” (MINAYO, 2004, p. 22).

3.1 – Abordagem metodológica

Comecei a trabalhar na escola A há sete anos e posso afirmar que hoje consigo interpretar alguns dos talhes de sua multifacetada realidade, incluindo aqueles atinentes à avaliação. É essa vivência que me tira da cômoda posição de neutralidade em relação ao objeto da pesquisa e que ajuda a moldar também o meu olhar sobre avaliação da aprendizagem.

Contudo, percebi o alerta que MINAYO (2004, p. 197) faz acerca da “compreensão espontânea como se o real se mostrasse nitidamente” na qual poderia incorrer devido à familiaridade que tenho com o objeto da investigação. A luta contra essa “ilusão” (Idem) foi diária durante a pesquisa e, se assim não fosse, a busca pela constatação venceria a descoberta, o que tiraria a pesquisa do campo qualitativo (ANDRÉ, 2003).

A pesquisa versou sobre concepções de professores acerca da avaliação da aprendizagem e também sobre suas interações com as propostas oficiais acerca da avaliação. Assim, tratando-se de uma investigação que se dá no campo social, não existe, a meu juízo, possibilidade de se isolar estes atores do contexto no qual estão submetidos.

Procurei seguir dessa forma, o que preconizam LÜDKE & ANDRÉ sobre o estudo qualitativo: “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (2004, p. 18).

Para BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 16), na pesquisa qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Assim, nesta abordagem, não existe por parte do pesquisador, o interesse em se

isolar da realidade em que naturalmente coexistem, os sujeitos que estão relacionados ao objeto da pesquisa. Essa é uma preocupação que subsiste somente em um enfoque quantitativista de pesquisa.

Contrariando um dos princípios de tal enfoque, não tive a pretensão de empreender generalizações dos resultados da investigação para fora do universo pesquisado. Segundo MINAYO (2004, p. 102) “numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação”.

Dentre as abordagens qualitativas, a investigação se aproximou, metodologicamente, de um estudo de caso devido, principalmente, à especificidade do objeto. Também, não busquei com essa pesquisa, o caso típico, que poderia ser utilizado como modelo de representação de uma rede tão complexa, contando em seus quadros com mais de 37.000 professores e mais de mil escolas.

LÜDKE & ANDRÉ (2004, p. 17) sustentam que:

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

Outros argumentos delineados por LÜDKE & ANDRÉ (2004, p. 20) me deram a certeza acerca da pertinência no uso do estudo de caso para a pesquisa:

- 1) “Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. Pelas falas dos professores da escola A, posso depreender que as posições assumidas por eles no que concerne à avaliação da aprendizagem são extremamente variadas. Alguns professores verificam a aprendizagem dos estudantes, mas não tomam medidas para a recuperação daqueles que não se saem bem nos exames. Só promovem a classificação, alegando que a sociedade possui mecanismos de seleção nesses moldes. Outros até percebem a avaliação da aprendizagem como uma atividade diagnóstica, mas não promovem a recuperação. Argumentam que esse é um trabalho difícil devido às condições de trabalho, notadamente no que diz respeito à superlotação das turmas. Alguns professores tentam promover o trabalho de recuperação da aprendizagem, seja por intermédio de trabalhos extras, seja separando os

estudantes com “mais dificuldades” e dando atenção especial a esses ou ainda, oferecendo gratuitamente aulas extras na própria escola.

- 2) “Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’” (Ibidem, p. 18). Foi fundamental para a realização da pesquisa a compreensão do contexto em que se dá a vida profissional dos professores. Julguei importante compreender suas percepções sobre a escola e sobre a SME-RJ, suas relações com os níveis de direção das unidades escolares e com os colegas de trabalho, explicitadas em reuniões ou que subjazem no cotidiano escolar.

3.2 – A coleta de dados

Utilizei um caderno de campo para registrar as observações que fazia nas escolas, mas procurei não transcrevê-las diretamente durante a visita e sim, ao voltar para casa. Percebi em algumas escolas, em função da forma como fui recebido, que a utilização direta do caderno de campo poderia causar constrangimentos. Assim sendo, os fatos que me chamavam a atenção, não somente em relação ao aparato escolar como também, relacionados aos profissionais que me atendiam, eram anotados, de forma discreta, em um pequeno bloco. Segundo BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 150) “o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo, detalhadas, precisas e extensivas”.

Durante o ano da pesquisa de campo criei uma espécie de “caderno de idéias” onde procurava registrar os lampejos que surgiam em qualquer lugar onde estivesse e que, de algum modo, poderiam me ajudar na condução da pesquisa. Esse caderno contou com 50 tópicos aproximadamente, muitos dos quais, se seguidos, provocariam o desvio do foco da pesquisa ou então, demandariam muito tempo para desenvolvê-los. Boa parte, entretanto, foi aproveitada na investigação⁴⁰.

⁴⁰ Evitei sair à rua, durante o ano, com os documentos originais e registros pessoais, devido à possibilidade de perda, furto ou de roubo. Sempre que precisei sair de casa com os documentos, providenciei cópias xerografadas. Essa preocupação com a possibilidade de perda das informações se estendeu aos dados

A análise de documentos, que consubstanciam as proposições da SME-RJ acerca da avaliação da aprendizagem, se constituiu em uma etapa imprescindível para o andamento da pesquisa. O documento básico estudado foi a Multieducação – Núcleo Curricular Básico, onde se encontra expressa a concepção de avaliação da SME-RJ. Além desse, outros documentos em forma de portarias, normas e resoluções, editados pela Secretaria a partir de 1996, ano de implantação da Multieducação, foram analisados. A coleta desses documentos, listados a seguir, foi efetuada no Centro Arquivístico da SME-RJ, localizado na sede da secretaria municipal⁴¹.

- 1) Resolução SME 606 de 15/03/1996 e publicada no Diário Oficial de 18/03/1996, cujo objetivo principal era definir diretrizes para avaliação da aprendizagem, à luz da Multieducação – Núcleo Curricular Básico.
- 2) Retificação da resolução SME 606, publicada no Diário Oficial de 29/04/1996.
- 3) Portaria E/DGED nº 2, publicada no Diário Oficial de 12/07/1996, que redefiniu as normas para o funcionamento do COCEX.
- 4) Resolução SME nº 684 de 18/04/2000 e publicada no Diário Oficial de 24 de abril de 2000, redefinindo diretrizes para avaliação da aprendizagem, à luz da Multieducação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.
- 5) Resolução SME nº 760 de 06/12/2002 e publicada no Diário Oficial de 09/12/2002, que alterou dispositivos da Resolução nº 684.
- 6) Retificação da resolução SME 760, publicada no Diário Oficial de 11/12/2002.
- 7) Resolução SME nº 776 de 08/04/2003 e publicada no Diário Oficial de 14/04/2003, cujo objetivo era redefinir o sistema de avaliação da aprendizagem, alterando os conceitos a serem atribuídos aos estudantes.
- 8) Portaria E/DGED nº 30 de 14/12/2006 e publicada no Diário Oficial de 18/12/2006, que estabeleceu novos critérios para a organização de turmas e para a implantação de ciclos em todo o ensino fundamental.

registrados no computador. Criei um diretório único no disco rígido de nome MestradoUnirio e o dividi em subdiretórios, cada um contendo arquivos que mantinham alguma relação entre si. Como exemplo, foram criados subdiretórios de entrevistas, citações dos livros, de atas de reuniões, de rendimentos das escolas, etc. Esse processo facilitou a execução semanal das cópias de segurança, uma vez que todo o diretório principal poderia ser compactado e gravado em CD-ROM, que, via de regra, comporta mais de 700 mega-bytes (algo superior a 700 milhões de caracteres).

⁴¹ Os documentos editados no Diário Oficial estão disponíveis para consulta também, na página da SME-RJ na rede Internet <http://www.rio.rj.gov.br/sme>, acessada em maio de 2006.

- 9) Portaria E/DGED nº 31 de 14/12/ 2006 e publicada no Diário Oficial de 18/12/2006, cujo objetivo é de redefinir a matriz curricular para o Ensino Fundamental.
- 10) Resolução SME 946/2007 de 25/04/2007 e publicada no Diário Oficial de 27/04/2007, que redefiniu os conceitos a serem atribuídos aos estudantes, os registros para a avaliação dos estudantes e o funcionamento do conselho de classe.
- 11) Republicação da Resolução anterior no Diário Oficial de 04/06/2007 com quatro alterações no texto.

LÜDKE & ANDRÉ (2004, p. 38) consideram a análise documental uma técnica valiosa na abordagem qualitativa, “seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Nas escolas visitadas julguei ser importante o acesso aos livros de registro dos Conselhos de Classe e de reuniões de planejamento, em especial àqueles que continham os registros das reuniões ocorridas na década de 1990. Nessas reuniões os professores discutem, entre um tema e outro, avaliação da aprendizagem e, ao menos na escola em que trabalho, fornecem pistas sobre suas posições acerca do tema. Eventualmente, explicitam críticas e sugestões ao sistema de avaliação oficialmente adotado.

Registre-se que as falas reproduzidas nos livros de atas não foram escritas diretamente pelos participantes. Elas foram transcritas, em geral por um professor nomeado no início de cada reunião e que, com a sua vivência e suas concepções, traduziu para o livro aquilo que compreendeu das posições expressas pelos professores.

Em cinco escolas foram passados a mim os livros de atas, mas em somente duas delas foram encontrados os livros de atas da década de 1990. Conforme será detalhado posteriormente, em uma delas o documento foi descartado, segundo a diretora adjunta (denominação dada à vice-diretora da escola). Em outras, após insistentes solicitações de minha parte, membros das equipes de direção alegaram que o documento não fora encontrado.

Além do registro de observações e da análise documental, fiz uso de questionários (anexo 1) com algumas perguntas abertas, que tiveram como objetivo a obtenção de informações dos professores acerca da avaliação e da Multieducação e também, informações profissionais que dificilmente seriam conseguidas no DGRH da SME-RJ, tais como, ano de ingresso do professor no magistério municipal, seus horários de trabalho e se trabalhavam em outras redes de escolas.

Ao me apresentar a cada professor separadamente, procurei explicitar os objetivos da pesquisa e entregar-lhe um termo de compromisso contendo um resumo da investigação, a garantia de que os dados informados não seriam utilizados para outros fins que não aqueles definidos na pesquisa (anexo 2). Também, para cada diretor da escola entreguei um termo de compromisso nos mesmos moldes do anterior (anexo 3), juntamente com a autorização para a realização da pesquisa, expedida pela Divisão de Educação da 1ª CRE (DED/1ª CRE)⁴².

Procurei ficar próximo aos professores enquanto os mesmos preenchiam os questionários, mas não fiz qualquer intervenção, exceto quando solicitado. Isso proporcionou a mim a captação de impressões espontâneas acerca das questões, impressões essas transcritas mais tarde para o caderno de campo. Procurei convencê-los a responderem as perguntas no próprio local de trabalho, para que a espontaneidade das respostas não fosse perdida. Se o questionário fosse levado pelo professor e entregue em outro dia, a naturalidade das respostas, requisito básico dentro da abordagem seguida pela pesquisa, seria perdida.

Somente um professor, Orlando⁴³ da escola F, insistiu em levar o questionário para casa, devido à alegada impossibilidade para o seu preenchimento na própria escola. Como já haviam sido feitas duas tentativas para encontrá-lo, sem sucesso, deixei com ele o questionário. Quando retornei à escola na semana seguinte, o professor me mostrou o questionário dobrado e intacto em sua carteira. Por fim o professor respondeu as perguntas, rapidamente e sem muita vontade, na sala dos professores.

A partir da análise das respostas dos questionários convidei alguns professores para entrevistas semi-estruturadas (anexo 4), mediante a entrega de nova autorização para a continuidade da pesquisa, expedida pela DED/1ª CRE, e nova carta explicitando os motivos do convite (anexo 5). LÜDKE & ANDRÉ (2004, p. 34) defendem o uso da entrevista como instrumento de coleta de dados por ser mais completo que o questionário e por permitir a “captação imediata e corrente da informação desejada.”

Para MINAYO (2004, p. 109), o que faz com que a entrevista seja uma técnica tão importante na pesquisa de campo e, juntamente com a observação participante, o instrumento de coleta de dados mais utilizado

⁴² A expedição da autorização para o andamento da pesquisa nas escolas foi feita pela DED/1ª CRE, mediante entrega de carta de apresentação expedida pelo DGED/SME-RJ. Em ambas as instâncias o projeto de pesquisa, juntamente com os instrumentos de coleta de dados, foram analisados.

⁴³ Os professores que participaram da pesquisa não serão identificados pelos nomes reais, sendo atribuído a eles então, nomes fictícios.

é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Não foi possível estender o convite para as entrevistas a todos os 25 professores das escolas visitadas, tendo em vista a impossibilidade de se trabalhar com esse instrumento com tantos sujeitos, dentro do tempo disponível para a pesquisa. Nessa perspectiva, foram estabelecidos alguns critérios para a definição dos professores que deveriam ser convidados, em função dos objetivos estabelecidos para a investigação.

Busquei seguir assim, a “lógica da amostra intencional” (MOREIRA & CALEFFE, 2006, p. 174), em lugar de uma lógica probabilística, de fins estatísticos. Com isso, ao invés de construir um substrato para futuras generalizações, estabeleci critérios para selecionar professores que tivessem reais possibilidades em contribuir com mais informações acerca das questões da pesquisa. Segundo MOREIRA & CALEFFE (Idem, p. 174-175):

O poder da amostra intencional está na seleção de casos ricos em informações para o estudo em profundidade. Os casos ricos em informações são aqueles com os quais o pesquisador pode aprender muito sobre questões essenciais para os propósitos da pesquisa.

Nessa perspectiva, como a concepção de avaliação da aprendizagem da SME-RJ está expressa no documento da Multieducação – Núcleo Curricular Básico e como a mesma foi implantada na rede escolar da secretaria há dez anos, foram convidados para as entrevistas professores que se encontravam vinculados à Prefeitura do Rio, pelo menos, desde 1996. A princípio, tais professores vivenciaram nas escolas as tentativas de mudanças implementadas pela SME-RJ e ensejadas na proposta. Desse modo eles poderiam então, acrescentar mais informações para a pesquisa do que aqueles que se inseriram nesse contexto mais recentemente.

Tendo em vista esse critério ainda, professores que responderam no questionário, não terem tido contato com a Multieducação durante os anos de atuação no magistério municipal, não foram convidados. É inegável que tal resposta poderia detonar interessantes questionamentos acerca da atuação do professor frente à política educacional do município e sobre a atuação da direção da escola e dos demais níveis hierárquicos da secretaria. Contudo, a meu juízo, esses

professores, se entrevistados, contribuiriam com poucas informações, considerando-se os objetivos definidos para a pesquisa.

O padrão de entrevista adotado afastou-se do modelo não diretivo, uma vez que continha um conjunto de perguntas previamente construído, conjunto esse apresentado a cada professor do grupo focalizado. As questões desse roteiro foram elaboradas mirando-se quase que exclusivamente nos objetivos propostos para a pesquisa, visando assim, trazer o foco de luz sobre as questões motivadoras do estudo. Exceções a esse princípio ocorreram na inserção de questões relativas à importância da Matemática e da influência da formação acadêmica do professor na sua ação avaliativa.

Todas as entrevistas foram realizadas nos próprios locais de trabalho dos professores. A princípio, deixei-os escolherem livremente os locais e horários que melhor lhes conviessem. A escolha sempre recaiu nas escolas em que eles trabalhavam e em horários vagos da grade, conhecidos também como “janelas”. Na busca pela informação naturalmente produzida, compreendi que tais escolhas se mostraram as melhores. Mesmo com o burburinho na sala dos professores e dos estudantes na escola, com algumas interrupções na entrevista e com a rapidez com que algumas respostas foram dadas, devido ao tempo disponível pelos entrevistados, é inegável que a influência de um outro local tiraria a naturalidade das respostas.

Acerca do lugar escolhido para a realização de entrevistas, ZAGO (2003, p. 298), ao discorrer sobre a utilização desse instrumento com os pais, em uma pesquisa sobre a escolarização de crianças de famílias pobres, defende que “O local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos. Os efeitos dessa escolha serão certamente distintos se o encontro ocorrer na casa do informante, na escola ou no seu local de trabalho.”

Além de utilizar o recurso das entrevistas, participei de duas reuniões de conselho de classe ocorridas na escola A e na escola F, com o intuito de obter outras evidências acerca do pensamento avaliativo dos professores.

Utilizei o instrumento da entrevista, também, com o professor responsável pelo setor de avaliação do Departamento Geral de Educação da SME-RJ (DGED/SME-RJ⁴⁴). Nesta entrevista

⁴⁴ No DGED recebi também as autorizações para dar prosseguimento à coleta de dados, tanto no DGRH quanto na Assessoria Técnica de Planejamento (ATP) da secretaria. Nas três instâncias da secretaria não tive qualquer problema para a obtenção dos dados solicitados. Registre-se que houve apenas uma demora do DGRH para me passar a tabela de lotação dos professores de Matemática das seis escolas. Pelo que

(anexo 6) obtive a confirmação da completude da pesquisa documental realizada no Centro Arquivístico da secretaria⁴⁵. Busquei compreender ainda, o trâmite das resoluções da SME-RJ acerca da avaliação, desde a concepção na secretaria, até a divulgação nas escolas. Também, fiz questionamentos a respeito do grau de autonomia que as Coordenadorias Gerais de Educação e escolas da rede possuem para a definição de políticas avaliativas.

A maior parte dos dados relativos ao desempenho dos estudantes, além daqueles citados nos capítulos anteriores, foi obtida no DGED⁴⁶. São tabelas referentes, em nível macro, ao desempenho geral da rede, em nível meso, por coordenadoria regional e, em menor nível, por escola visitada. Algumas destas, já apresentadas em forma de gráficos, continuarão sendo discutidas nos capítulos subseqüentes.

Tive a intenção, a princípio, de conhecer as taxas de reprovação das escolas e, em relação à escola A, comparar essas taxas com os valores efetivamente lançados pelos professores, ao final do ano, nos mapas de conceitos da escola. Todavia, na DGED percebi a amplitude do sistema de informações utilizado pela SME-RJ no que concerne à geração de dados numéricos acerca do desempenho dos estudantes. São variados relatórios onde se encontram consolidadas estatísticas por turmas e por escolas, por coordenadorias, por componentes curriculares, etc., dando idéia das facilidades que se apresentam às instâncias superiores da secretaria para conhecerem os índices de desempenho que se abatem sobre a rede municipal de educação.

Não foi possível ignorar estes relatórios, mesmo sabendo que a importância dos mesmos, em uma pesquisa qualitativa, precisa ser relativizada. Segundo BOGDAN & BIKLEN

pude depreender só havia uma professora para cuidar desse serviço no setor e ela estava sobrecarregada de afazeres, como pude constatar nas três vezes em que nesse setor compareci. Também, o serviço estava sendo mudado para outro local da secretaria. Diferentemente do que outros pesquisadores me alertaram sobre pesquisas na SME-RJ, vivenciei problemas em outras instâncias da rede e não na sede da secretaria.

⁴⁵ Nesse encontro foram confirmadas a completude da pesquisa documental para os sete primeiros documentos, uma vez que o oitavo e o nono foram concebidos pelo DGED *a posteriori*, assim como o 10º e o 11º.

⁴⁶ A DED/1ª CRE concedeu-me em fins de 2005, na primeira visita que lá fiz, os relatórios de desempenho do ano de 2004, por série e por componente curricular, de cada escola visitada durante 2006. Contudo, não foi possível obter em 2006, nesse mesmo setor, os dados relativos ao ano de 2005. Algumas semanas após ter conseguido esses dados no setor de avaliação do DGED, fui informado pela DED que as autorizações para a continuidade da pesquisa de campo, concedidas pela Secretaria e referendadas pelas coordenadorias regionais, devem ser revalidadas anualmente. É possível que tenha sido esse o motivo para as dificuldades encontradas por mim, na segunda visita à 1ª Coordenadoria.

(1994, p. 196) dados quantitativos em um enfoque qualitativo de pesquisa não podem ser tomados pelo seu valor de face uma vez que

qualquer tentativa de quantificar tem uma história. Qualquer geração ou discussão de uma medida ou computação de algo é localizada num momento histórico particular. Por outras palavras, os números não existem por si só, mas estão associados com o contexto social e histórico que os gerou.

3.3 – Mudanças no percurso

Ainda que tenham sido planejadas com antecedência e de forma cuidadosa, algumas etapas da investigação foram alteradas durante a pesquisa de campo, com vistas a melhorar a fluidez da coleta de dados.

A alteração mais significativa ocorreu na definição dos perfis de professores a serem convidados para as entrevistas. A princípio seriam convidados aqueles que, além de se enquadrarem nos quesitos citados anteriormente, trabalhavam em outras redes de ensino. Esse critério tinha como objetivo fazer emergir reflexões acerca da ação avaliativa do professor quando submetido a diferentes concepções de avaliação.

Entretanto, a combinação deste critério com os dois já citados, faria com que o número de professores a serem convidados caísse para quatro, dentro dos 25 iniciais que responderam o questionário. Assim, não desejando trabalhar com um número tão reduzido de sujeitos e tendo em vista também a boa receptividade que tive no primeiro contato, quando os professores preencheram os questionários, resolvi manter somente os dois critérios detalhados no item 3.2.

Com essas alterações, doze professores foram habilitados a receber os convites para as entrevistas individuais. A princípio esse número parece ser alto, mas tal quantidade pôde assegurar na fase da coleta de dados, oito entrevistas integrais e duas entrevistas parciais, em função de percalços descritos no próximo item.

Reconhecer o número suficiente de entrevistas para a consecução dessa fase da coleta de dados também, não foi tarefa fácil. Nesse sentido concordo com DUARTE (2002, p. 143-144) quando a pesquisadora afirma que em uma abordagem qualitativa de pesquisa não é necessário definir-se com exatidão o número de sujeitos a serem entrevistados. Segundo a autora:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo ‘dados’ originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

Outra alteração ocorrida na fase da coleta de dados e relacionada também às entrevistas, se deu no roteiro das perguntas. Percebi, já no preenchimento dos questionários, um desconforto de alguns professores ao responderem perguntas acerca da Multieducação. Um deles, Márcio da escola B, comentou que o questionário só dizia respeito à Multieducação e que continha poucas perguntas a respeito de avaliação da aprendizagem. Precisei explicar a ele que a Multieducação traz conceitos a respeito da concepção de avaliação da aprendizagem da SME e que na entrevista, o pensamento do professor acerca da avaliação seria mais explorado.

Não dei a devida importância à observação feita pelo professor Márcio e comecei a entrevistar os professores com o bloco relativo à Multieducação no início do roteiro, conforme programado. Contudo, abrir a entrevista com esse tema logo no início, com perguntas objetivas, acarretou uma certa inibição em dois professores, quando incitados a discorrerem sobre outras questões presentes no roteiro, a partir do terceiro bloco de perguntas. Tive a percepção de que os professores estavam se achando sabatinados.

Sem muita familiarização com todos os entrevistados e precisando ganhar a confiança deles para que as entrevistas ocorressem da forma mais proveitosa possível, percebi que se insistisse na seqüência inicialmente estruturada, o distanciamento entre mim e meus interlocutores poderia aumentar. Segundo SARMENTO (2003, p. 162) “a cumplicidade na apreensão do real” entre entrevistador e entrevistado se tornará possível se a entrevista “fluir numa relação amistosa, não dominada pelo cálculo, a frieza racionalizadora ou a distância” (Idem). GOLDENBERG (2005) afirma que a atmosfera de confiança e essa relação amistosa entre entrevistador e entrevistado, aludida por SARMENTO, podem definir o sucesso ou o fracasso da entrevista.

Indubitavelmente, a falta de cumplicidade entre mim e os entrevistados, denotada naqueles episódios, exacerbou a relação de poder inerente a todo processo da entrevista. Tal relação foi problematizada por MINAYO (2004, p. 114) ao conectar o desenvolvimento da pesquisa no campo social a uma forma de dominação entre pesquisador e pesquisado e, mais

especificamente no processo da entrevista, entre entrevistador e entrevistado. Segundo a pesquisadora:

não é o entrevistado que toma iniciativa; os objetivos reais da pesquisa geralmente lhe são estranhos; sua chance de tomar iniciativa em relação ao tema é pouca: é o pesquisador que dirige, controla e orienta as digressões e concede a palavra, mesmo quando tenta deixá-lo à vontade. A atitude simpática e benévola do estudioso minimiza o impacto, mas não anula a relação institucional entre atores da interação colocados em posição de desigualdade.

Somente após a quinta entrevista ocorreu-me o lampejo da mudança, enquanto analisava as lacônicas respostas dadas pelos professores nos blocos que continham questões relativas à Multieducação. A partir da sexta entrevista, com o terceiro e quarto blocos na frente, as entrevistas fluíram de maneira mais enriquecedora.

3.4 – Percalços no percurso

Durante a fase da coleta de dados vivenciei situações diametralmente opostas no campo da pesquisa: presenciei a boniteza do acolhimento, da boa vontade e da compreensão para com os objetivos da investigação, como também, a feiúra da desconfiança, do constrangimento, das falas silenciadas e da opressão.

Excetuando-se a escola B, os percalços na fase da coleta ocorreram de forma episódica e alguns eventos alcançaram uma magnitude tal que precisam ser evidenciados neste capítulo, relacionado à metodologia da pesquisa. Um contratempo que deve constar nesse rol ocorreu ao me apresentar na escola F em março de 2006. Ao conferir a carta de apresentação expedida pela Divisão de Educação da 1ª CRE, o diretor dessa escola chamou a minha atenção para a data da assinatura de tal documento, 24 de novembro de 2005, ou seja, cinco meses antes daquela visita. Ponderei então que o documento era recente e que a pesquisa de campo teve início em 2006, sendo aquela a última escola a ser visitada, com vistas a fazer o primeiro contato com os professores de Matemática. Mesmo tendo telefonado para a DED/1ª CRE e confirmado a pesquisa, o diretor solicitou um documento atualizado. Alegou que fora empossado recentemente no cargo e que não se sentia suficientemente seguro para autorizar o andamento da pesquisa na

escola. Cumprida a solicitação do professor e alguns dias depois retornei à escola com a autorização para a pesquisa prorrogada pela chefe da DED/1ª CRE. Não tive maiores problemas nessa escola após o ocorrido.

Alguns meses após a ocorrência desse episódio, o diretor foi substituído e tanto a diretora adjunta quanto a coordenadora pedagógica foram embora da escola F. Até o final da fase de entrevistas nessa escola, em setembro de 2006, a coordenação pedagógica não havia sido preenchida ainda.

Situação similar a essa ocorreu também na escola C por volta de agosto, devido a desentendimentos entre os componentes da equipe de direção. No caso, as três professoras que compunham a equipe foram embora da escola e, pelo menos até outubro de 2006, a escola permanecia sem coordenadora pedagógica. Em função dessas mudanças precisei entregar novamente as autorizações e explicitar mais uma vez os objetivos da pesquisa às novas direções das duas escolas.

Tais discontinuidades na gestão das escolas da rede pública não são incomuns, assim como desavenças entre os professores componentes das equipes de direção. Na escola A, por exemplo, nós professores fomos testemunhas de várias brigas, provocadas por divergências na metodologia de trabalho, entre a diretora e a diretora adjunta durante os anos de 2000 e 2001. A diretora da escola criticava abertamente a adjunta perante os professores, chamando-a de incompetente e de ser lenta em suas ações. Essa, por sua vez, retrucava as acusações, afirmando que a diretora era autoritária e que havia mudado seu comportamento desde que assumira o cargo de direção.

Foi necessária a presença na escola da coordenadora da 1ª CRE para tentar resolver o impasse e depois de desgastantes reuniões, a adjunta foi afastada de suas funções na direção, vindo a se aposentar logo após a ocorrência desse imbróglio. Em análise posterior, no presente trabalho, o problema da descontinuidade no trabalho pedagógico será novamente abordado.

Descontinuidades ocorrem freqüentemente também, no trabalho desenvolvido pelos professores em regência de turma⁴⁷, principalmente no trabalho daqueles que não fazem parte do quadro efetivo da escola. Muitos professores da rede municipal procuram recompor seus salários

⁴⁷ Expressão comumente utilizada para diferenciar os professores que estão efetivamente trabalhando em sala de aula, daqueles que se encontram em cargos de direção, atuando em serviços burocráticos em outras instâncias da rede, cedidos a outros órgãos públicos ou readaptados - professores afastados da sala de aula por problemas de saúde, mas que executam atividades burocráticas na escola.

recorrendo à dupla regência - denominação da hora-extra no magistério do município do Rio de Janeiro - em outras escolas da mesma ou de outras CRE's. Contudo, ao final do ano letivo e, comumente também, durante o próprio ano, esses professores deixam a escola em que cumpriam a dupla regência. Isso ocorre em função, principalmente, da reassunção do professor originalmente detentor da matrícula na escola e que, por algum motivo, encontrava-se afastado de suas funções. Outros motivos provocam também essa descontinuidade, como por exemplo, o preenchimento da vaga que originou a dupla regência por um professor aprovado em concurso público ou pela desistência, por razões diversas, do professor que cumpre a dupla regência.

Esse foi o caso da professora Júlia da escola E. Ao retornar à escola, com o objetivo de convidá-la para a entrevista, uma vez que a mesma se encaixava nos critérios previamente definidos, fui informado pela diretora que a professora fora embora. Soube então que ela fazia dupla regência na escola E – esse fato não foi revelado por ela no preenchimento do questionário - e que sua matrícula tinha origem em uma escola situada no Bairro de Fátima, distante, portanto, do campo da investigação. Procurei ainda a professora nessa escola, uma vez que ela demonstrara interesse pela pesquisa no primeiro contato que mantivemos, além de ser bastante loquaz. Ademais, a professora trabalhava em duas redes distintas, era graduada em Matemática e em Filosofia e também pós-graduada em Educação, elementos esses que sinalizavam para uma promissora entrevista. Todavia, apesar da boa vontade demonstrada pela professora no segundo encontro, compreendi que sua pouca vivência no cotidiano da escola E, seria motivo suficiente para provocar uma desconexão entre suas posições e o cotidiano escolar dos professores que atuavam naquele componente do campo da investigação.

A escola E não ficou sem representante na fase de entrevistas, uma vez que a professora Corina, que também se enquadrava nos critérios definidos para a efetivação do convite, aceitou-o. Tratava-se de uma professora que vinha participando do cotidiano da escola por muito tempo, muitos anos a mais do que a professora Julia.

A atuação da professora Corina na entrevista se revelou surpreendente, uma vez que ela parecia ser mais reservada do que a professora Julia. No primeiro encontro, enquanto preenchia o questionário, ela parecia desconfiar da pesquisa. Além de ter permitido a gravação, a professora respondeu calmamente e de maneira espontânea às perguntas, por duas horas, aproximadamente. Essa se tornou então, a mais longa dentre as oito entrevistas realizadas de forma completa.

Procurei destacar a autorização para a gravação, uma vez que o registro das falas dos professores se mostrou problemática e nem todos permitiram o uso desse expediente. Este foi o caso de Cíntia e de Júlio, ambos da escola C e de Letícia da escola F, ao menos até o fim do primeiro encontro (ao final desse encontro convenci-a da importância da gravação para a pesquisa e os três encontros subsequentes foram gravados).

O efeito inibidor da gravação sobre os entrevistados (LÜDKE & ANDRÉ, 2004; MOREIRA & CALEFFE, 2006; MAY, 2004; RICHARDSON, 1999) foi atenuado, em alguns casos, com o uso de gravador digital⁴⁸ que, devido ao seu pequeno tamanho, pôde ser utilizado no bolso da camisa.

À professora Cássia, da escola B, sequer solicitei a gravação das poucas perguntas que consegui desenvolver durante a curta e única entrevista realizada nessa escola. Isso ocorreu em função do clima de tensão vivenciado por mim durante a pesquisa nesse local, tensão essa provocada pela ação opressora da diretora. Na verdade, os maiores percalços no caminho de toda pesquisa de campo ocorreram na escola B, acarretando prejuízos não somente nas três potenciais entrevistas, como também em toda pesquisa documental que ali poderiam ser realizadas.

A desconfiança da diretora se revelou logo no primeiro dia da minha apresentação, em março de 2006. Ao entregar-lhe a carta de apresentação, expedida pela DED/1ª CRE, fui incitado a explicar o porquê de não ter optado em realizar a pesquisa unicamente na escola em que trabalho. Ponderei que, dentro dos objetivos estabelecidos para a investigação, precisaria

⁴⁸ Além da discricção, esse tipo de equipamento tem a vantagem de possuir uma qualidade de gravação muito superior ao registro em fita magnética. O arquivo com a gravação de voz pode ser, também, “descarregado” do aparelho para o disco rígido do computador. Contudo, até o final das transcrições das entrevistas, não encontrei software que convertesse diretamente o arquivo de voz digital em um arquivo pronto para ser utilizado por um software de edição de texto. Com isso, a transcrição da entrevista gravada nesse artefato não teve vantagem em relação àquela gravada em fita magnética, muito pelo contrário. Após testar algumas possibilidades, o método que se mostrou menos penoso, nessa fase de preparação dos dados para a análise, foi o de escrever as falas diretamente com caneta e papel e somente depois dessa primeira transcrição, digitar esse produto no editor de texto. Deve ser registrado ainda que tive um revés ao utilizar o gravador digital na última entrevista, com a professora Damiana da escola C. Ao término da mesma, desliguei o pequeno aparelho, mas não notei que ele não efetivara a salvaguarda do arquivo contendo nossas falas, como deveria ocorrer em condições normais de uso. Isso aconteceu porque sua memória efetiva já estava sobrecarregada com outros arquivos que já haviam sido “descarregados” no microcomputador, mas que não haviam sido apagados ainda dessa memória efetiva. Somente ao tentar “descarregar” o conteúdo da entrevista no disco rígido, ao chegar em casa, pude perceber que nenhuma parte da mesma havia sido “salva”. A perda do registro da entrevista não ocorreu porque utilizei também nesse encontro o gravador de fita magnética como retaguarda, não precisando assim, repetir a visita à escola. Tal repetição, certamente, acarretaria o desvirtuamento da naturalidade da entrevista concedida pela professora Damiana.

expandir o número de professores de Matemática a serem contatados e que em minha escola só existiam dois professores candidatos à entrevista.

Retornando em outra oportunidade, após já ter travado os contatos iniciais com os professores e professoras, solicitei à direção da escola, na pessoa da diretora adjunta, o acesso aos registros dos conselhos de classe ocorridos na década de 1990. Contrariamente ao papel exercido pela diretora, tal professora se mostrou compreensiva para com os objetivos da pesquisa e me acolheu, mais como um colega de profissão, do que como pesquisador. Contudo, segundo a professora, o livro de registros do COC não foi encontrado, devendo ter sido descartado, segundo ela, juntamente com outros documentos, em uma “arrumação” realizada nos armários da escola. A coordenadora pedagógica foi chamada e juntas localizaram o livro correntemente em uso.

Comecei a folhear o livro na sala da diretora adjunta que fica anexa à sala da diretora. Enquanto a análise transcorria, a diretora passou a circular na sala, observando o que eu estava fazendo. De súbito, tal professora encostou-se na mesa em que me encontrava e alegou que aquele era um documento sigiloso, que dizia respeito somente à comunidade dela e que não poderia ser franqueada a outras pessoas fora dessa comunidade. Expliquei então que o acesso ao livro fora concedido pela coordenadora pedagógica e pela diretora adjunta. Contudo, a diretora contra-argumentou, afirmando que elas agiram de forma indevida.

A diretora adjunta, presente no episódio, calou-se resignada enquanto era concluída por mim a consulta ao livro. Procurei a coordenadora pedagógica, que naquele momento preparava uma aula para o primeiro segmento no bloco anexo, com o intuito de antecipar-lhe os fatos e pedir-lhe desculpas por eventuais embaraços. Percebi então que, daquele momento em diante, seria difícil obter os dados restantes para a pesquisa na escola B.

Não obstante a ocorrência deste percalço, no mês seguinte retornei à escola para tentar marcar uma entrevista com Silvia, uma das professoras que se encaixava nos critérios para o convite, definidos anteriormente. Nas duas primeiras tentativas, ela afirmou que não poderia me atender devido ao acúmulo de atividades, solicitando o meu retorno em outro dia. Também, nesses primeiros encontros, ela sempre me pedia para deixar o roteiro da entrevista, pois assim o responderia com outros professores da escola.

Na terceira abordagem a professora afirmou que “entrevista nem morta, nem para a CRE, nem para ninguém” (Professora Silvia – Escola B). Alegou que não confiava no uso que eu faria de suas colocações. Solicitei então que, pelo menos, ela levasse o roteiro para casa e o

respondesse como se um questionário fosse, mesmo sabendo que isso poderia comprometer a naturalidade dos dados fornecidos por ela.

Na semana seguinte, durante o horário do intervalo, a professora entregou-me o roteiro com dez perguntas sem respostas e as outras respondidas de forma lacônica. Procurei revisar com Silvia suas respostas, com o intuito de obter alguma informação importante, enquanto a professora “almoçava” um ovo cozido e uma banana – pelo que pude perceber a porta da sala dos professores estava quebrada, o que impedia o acesso ao refeitório pelos professores. Devido à pressa da professora, todavia, não foi possível avançar muito com suas respostas.

São situações constrangedoras, vivenciadas por mim, mas cujas dimensões apenas resvalam no maior percalço sofrido pela pesquisa de campo, quando a entrevista com a professora Cássia foi interrompida pela ação da diretora.

O início desse novo constrangimento ocorreu duas semanas após o insucesso com a professora Silvia nessa fase de coleta de dados. Ao retornar à escola com o intuito de solicitar uma entrevista com a professora Cássia, a segunda professora que se enquadrava nos critérios para a entrevista, fui informado pela diretora da escola que a mesma já havia ido embora. Entretanto, encontrei-a na sala da diretora adjunta, que fica ao lado da sala da diretora. Entreguei-lhe a autorização para a realização da pesquisa na escola, bem como uma carta explicando os motivos de sua escolha para a entrevista. A professora prontamente marcou a entrevista para dois dias depois na própria escola, em um tempo vago.

Após sair da sala de aula e antes de iniciarmos a entrevista no dia marcado, a professora permaneceu algum tempo na sala da diretora. Percebi que esta lhe pedira para não deixar os estudantes sozinhos, mas Cássia afirmou que estava em tempo vago e veio me atender. A entrevista teve início e sequer solicitei à professora a gravação devido à tensão presente na sala. Tal tensão foi percebida por mim, uma vez que a diretora da escola permanecia circulando entre sua sala e a sala dos professores, que são anexas. A professora Cássia pouco falava, quase balbuciando as palavras.

Durante o segundo bloco de perguntas a diretora interrompeu a entrevista perguntando o que eu ainda fazia na escola. Segundo a diretora eu deveria ter mostrado a ela o roteiro antes de entrevistar os professores e professoras. Argumentei que já havia lhe entregue a autorização para a realização da pesquisa expedida pela 1ª CRE, juntamente com um documento explicitando os

objetivos da mesma, dando conta de que as entrevistas naquela etapa deveriam ser realizadas com professores de Matemática.

A diretora tomou de minhas mãos o roteiro da entrevista, chamou a atenção da professora Cássia e alegou que iria comunicar à 1ª CRE o ocorrido. Após ter xerografado o instrumento de pesquisa devolveu-o a mim, solicitando então a uma estudante que abrisse o portão para que eu pudesse me retirar da escola. Embora constrangida pela ação da diretora, a professora Cássia passou-me seu número do telefone discretamente por baixo da mesa.

Percebi, contudo, que não haveria mais condições para dar continuidade à entrevista, uma vez que a naturalidade, requisito essencial na coleta de dados em uma pesquisa de cunho qualitativo (LÜDKE & ANDRÉ, 2004) fora perdida. Em função dessa mesma lógica naturalista de pesquisa, desisti de convidar para a última entrevista na escola B o professor Márcio que também, se enquadrava dentro dos critérios para o recebimento do convite. Além da necessária ocorrência da entrevista em outro local, fora da escola, compreendi que a validade das respostas do professor seria prejudicada pelo desenrolar dos acontecimentos.

Ao determinar condições para a realização da pesquisa na escola, impondo sua intermediação na ação investigativa, a diretora, muito provavelmente, viu na pessoa do pesquisador um mero turista, que deveria ser guiado pelos “pontos turísticos”, previamente definidos, no espaço escolar. Todavia, alinhando-me ao pensamento de PAIS (2003), compreendo que em uma pesquisa que trata também de relações no cotidiano, o pesquisador deve atuar mais como um viajante, descobrindo rotas outras, além daquelas impostas pelos guias turísticos. Como viajante o pesquisador deve buscar signos que não podem ser encontrados em pontos turísticos do roteiro previamente determinado. Segundo PAIS (Idem, p. 53)

o turista não viaja, circula apenas (fazendo seu tour), ou melhor, adota circuitos que o fazem circular, desta ou daquela maneira, de acordo com os roteiros turísticos, os quais, por definição, desenham um “espaço-movimento”, uma estruturação específica dos campos de ação ou de procura.

Com um lastimável desfecho terminava a pesquisa de campo na escola B. O clima de opressão ali existente pode explicar a pouca vontade da professora Silvia em colaborar com o estudo e as poucas palavras da professora Cássia. Dados do desempenho escolar, coletados no DGED/SME, mostram que esta escola é a que apresentou, em 2005, o maior índice de retenção

dentre as seis escolas do campo da pesquisa, conforme será discutido no capítulo IV, que abordará as percepções gerais e individuais que tive das escolas visitadas.

Os percalços explicitados anteriormente trouxeram prejuízos de dimensões variáveis, de acordo com os objetivos inicialmente propostos para o estudo. O de menor monta refere-se à perda de tempo devido, principalmente, à necessidade de se obter novas autorizações da SME-RJ e da 1ª CRE para a continuidade da pesquisa (em torno de 10 dias) e também, em função de reapresentações a novos diretores das escolas cujas equipes de direção foram substituídas.

Os maiores prejuízos ocorreram devido a dificuldades diversas para se conseguir dados significativos na fase da pesquisa de campo. Nesse sentido, a impossibilidade de se conhecer as percepções dos professores de Matemática de várias escolas durante a implantação da Multieducação, ocorrida na década de 1990 foi o percalço que teve o maior impacto durante a fase de tratamento dos dados. Isso se deu porque somente em duas delas, A e C, os livros com os registros de reuniões dessa década foram encontrados. Seja pelo pouco apego aos registros históricos, como o percebido na escola B, onde o livro foi descartado, seja pela desorganização em duas outras, E e F, a despeito da boa vontade da equipe de direção em procurá-los ou seja ainda pela alegada falta de tempo da coordenadora pedagógica da escola D para procurar os registros atuais e os antigos, dados relevantes para a pesquisa não foram construídos. Com isso, possíveis pistas sobre o pensamento do professor acerca das propostas avaliativas oficiais deixaram de ser seguidas.

No que tange ainda às dificuldades para a coleta de dados, devido aos graves episódios ocorridos na escola B, somente um bloco de uma entrevista, dentre as três possíveis, foi completado. O professor Márcio não foi procurado para a concessão da entrevista e a professora Silvia respondeu, de maneira incompleta, o roteiro como se esse fosse um questionário. Mesmo trabalhando-se com amostra intencional, como concebe MOREIRA & CALEFFE (2006), a compreensão do pensamento avaliativo dos professores de Matemática no universo delimitado na pesquisa, foi prejudicado.

A impossibilidade do registro completo das falas de alguns professores, devido à desautorização para a gravação, também acarretou grande perda de dados e fechou, conseqüentemente, algumas portas na posterior análise. Ainda que transcrever entrevistas seja um trabalho extremamente árduo, as possibilidades de análise que emergem com as falas

integralmente captadas, são muito melhores do que aquelas resultantes de anotações efetuadas no decorrer da entrevista.

MOREIRA & CALEFFE (2006) lembram que, enquanto o entrevistador está ocupado fazendo anotações durante a entrevista, pode deixar de perceber com atenção o que está sendo falado pelo entrevistado. A necessidade do registro enquanto o interlocutor fala pode desfavorecer também a percepção, por parte do entrevistador, dos gestos e expressões faciais. Sobre anotação *versus* gravação, ZAGO (2003, p. 299) assevera que

a gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo.

Tal impossibilidade ocorreu em duas entrevistas com professores da escola C e com parte de uma entrevista, realizada com uma professora da escola F.

Por último, devido a percalços já explicitados, não foi possível a captação dos pontos de vistas de mais de um professor da escola B e da escola E, o que foi conseguido na escola A e C. Mesmo que os critérios definidos para a escolha dos professores entrevistados não tenham seguido a lógica da representatividade das escolas, ou seja, a garantia de que, pelo menos, um professor de cada uma fosse procurado para a entrevista, algumas posições poderiam ter sido confrontadas se mais de um depoimento por unidade escolar tivesse sido registrado. Excetuando-se as posições pessoais acerca da avaliação, compreensões sobre o funcionamento do aparato escolar, como por exemplo, a atuação da coordenação pedagógica e decisões coletivas acerca da avaliação poderiam ser cruzadas.

Garantir mais de um depoimento por escola visitada, contudo, implicaria na realização de doze ou mais entrevistas, o que demandaria um tempo considerável para a realização das mesmas, transcrição e análise das falas dos professores.

3.5 – Buscando significados nos dados

A análise das entrevistas individuais dos professores do grupo focalizado e de suas falas, captadas durante as visitas às escolas e transcritas para o caderno de campo, baseou-se nos princípios delineados por SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI (2002) em três estudos realizados na área da educação nas décadas de 1980 e de 1990.

Como fio condutor para o tratamento dos dados coletados durante as investigações, as três pesquisadoras utilizaram um conceito ampliado de hermenêutica, afastando-se da “hermenêutica controlada” (BARDIN, 2004, p. 7), utilizada na Análise de Conteúdo. As pesquisadoras buscam seguir o referencial teórico defendido por Gadamer que, segundo HERMANN (2002, p. 15), parte da hermenêutica que “ressurge modernamente no contexto da luta contra a pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade”.

MINAYO (2004, p. 221) afirma que, na formulação de Gadamer, a hermenêutica aproxima-se da fenomenologia ao dar destaque ao cotidiano dos atores pesquisados, promovendo “o esclarecimento sobre as estruturas profundas desse mundo do dia-a-dia”. De acordo ainda com Gadamer, os meios de que se valem uma linguagem natural são suficientes para a compreensão do contexto simbólico de um grupo focalizado. Contudo, tal contexto “sempre passível de compreensão é ao mesmo tempo questionável e potencialmente incompreensível” (Idem, p.220). A leitura que a pesquisadora faz da obra de Gadamer “Verdade e Método - Esboços de uma Hermenêutica Filosófica” lhe permite afirmar que:

a experiência hermenêutica balança entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade do acordo ilimitado e o rompimento da possibilidade de compreensão. Isso vale tanto para o estudo de interações de comunidades e grupos socioculturalmente heterogêneos em termos de épocas, culturas, classes, como para as relações no interior de conjuntos homogêneos (Ibidem, p. 220).

Com esse arcabouço, a análise propriamente dita das falas dos sujeitos, levada adiante por SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI (2002), baseou-se no trabalho do psicólogo Amadeo Giorgi, um dos primeiros pesquisadores a sistematizar etapas para análise de entrevistas em pesquisas de base fenomenológica. Giorgi concebeu quatro passos ou “momentos”, no dizer de SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI (Idem, p. 67), para o trabalho de análise: 1 - Busca

pela “visão global do conjunto” (CODA & FONSECA, 2004, p. 14), mediante leituras e releituras da entrevista. As releituras do relato são necessárias para que seja possível a captação de sua essência; 2 – Após a familiarização com o conjunto do depoimento, procura-se fazer a divisão do relato em unidades de significado, “pontos específicos, focados no objeto da pesquisa” (CODA & FONSECA, Idem); 3 – Com o delineamento das unidades de significado, se faz necessário transcrever as expressões utilizadas pelo entrevistado no cotidiano, definidas como “ingênuas” por SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI (Ibidem), para outra linguagem que denote a compreensão que o pesquisador faz destas unidades; 4 – Síntese das unidades de significado reescritas no passo três em uma descrição coerente e que contemple, ainda que implicitamente, todas as unidades reescritas. Com isso chega-se à descrição dos significados percebidos no depoimento.

Como atividade preliminar da fase de análise, foram definidos grandes temas, em sua maioria, articulados com as questões de pesquisa e com os objetivos do estudo. Sob esses temas foram grupadas, com o avanço da análise, as unidades de significado, desveladas a partir de leituras e releituras das entrevistas dos professores. Tal ação teve como objetivo fazer emergir as unidades de significado para o tema em voga e foi sempre balizada pelas questões da pesquisa e seus objetivos. A leitura completa das entrevistas foi necessária porque pistas sobre o tema tratado poderiam estar imbricadas em respostas a perguntas que, aparentemente, não tinham conexão com o mesmo.

A definição dos grandes temas se aproximou, grosso modo, do conceito de categorização apriorística aludida por BARDIN (2004) e FRANCO (2005) na Análise de Conteúdo, uma vez que se deu como uma atividade preliminar para a efetiva análise dos depoimentos. No sentido de SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI (2002), entretanto, a tematização na presente pesquisa não possui o mesmo significado da categorização, uma vez que “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação dos significados” (Idem, p. 75). Assim, nessa perspectiva, a construção de categorias ocorre como um desdobramento da reflexão que faz o pesquisador sobre as unidades de significado.

BRANDÃO (2002, p. 39) chama a atenção para a necessidade de se definir categorias na análise de dados qualitativos oriundos de questionários e entrevistas. Segundo a pesquisadora, as categorias funcionam como “uma espécie de imã agregador de informações” e quando são

definidas de maneira meticulosa “asseguram a consistências dos ‘dados’ e potencializam a densidade da análise e interpretação dos mesmos” (Idem).

Preliminarmente então, os grandes temas definidos foram: T1 – Avaliação da aprendizagem: concepção do professor; T2 – Ações oficiais: percepção do professor; T3 – Importância da Matemática: percepção do professor; T4 – Estudantes da escola pública: compreensão do professor.

Serão rerepresentados agora as questões de pesquisa (Qn) e os objetivos do estudo (On), cujos relacionamentos com os temas gerais encontram-se sistematizados na tabela 6. As etapas para a construção desta trama serão descritas adiante.

Tabela 6: Matriz relacionando as questões de pesquisa e seus objetivos específicos.

Objetivos específicos	Questões de pesquisa											
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5				Q6	Q7	Q8	
O1												
O2												
O3											T2	
O4		T2										
O5	T2		T2 T3	T3	T1	T2	T3	T4	T2	T1	T2	T4
O6			T2	T1	T2	T2				T2	T2	

Questões de pesquisa:

Q1 - Qual é a concepção de avaliação da aprendizagem da SME-RJ?

Q2 - Como as deliberações da SME-RJ acerca da avaliação chegam até a escola e são divulgadas para os professores?

Q3 - Quais são as estratégias específicas que a SME-RJ propõe para a avaliação em Matemática?

Q4 - Como os professores de Matemática interagem com essas propostas?

Q5 - Quais são as concepções desses professores em relação à avaliação da aprendizagem?

Q6 - Quais são as estratégias que a SME-RJ concebe para o trabalho com estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental que necessitam de tempos diferenciados

para a apreensão dos conteúdos?

Q7 - Como os professores de Matemática interagem com essas estratégias e como eles concebem o trabalho de recuperação da aprendizagem?

Q8 - Suas estratégias são construídas coletivamente?

Objetivos específicos da pesquisa:

O1 - Compreender a concepção de avaliação da aprendizagem da SME-RJ expressa nos documentos oficiais.

O2 - Compreender qual é o nível de autonomia que as unidades escolares e coordenadorias regionais de Educação possuem para a implantação de políticas de avaliação da aprendizagem.

O3 - Analisar se a avaliação da aprendizagem na escola é construída de forma individual pelos professores de Matemática ou coletivamente.

O4 - Identificar os meios utilizados pela SME-RJ, CRE's e direções das unidades escolares para a divulgação na escola das políticas de avaliação.

O5 – Interpretar as concepções dos professores de Matemática em relação à avaliação da aprendizagem.

O6 - Identificar se e de que forma esses professores conferem legitimidade às propostas de avaliação da SME-RJ.

As unidades de significado que foram desveladas a partir da leitura das entrevistas com o olhar no tema um - Avaliação da aprendizagem: concepção do professor - tornaram possível a clarificação de categorias de análise que subsidiaram, de forma direta, respostas para as questões cinco e sete. Tais respostas contribuíram para o alcance do objetivo cinco. As mesmas categorias de análise ajudaram-me, ainda que de forma indireta, na discussão da questão quatro e, por conseguinte, no alcance do objetivo seis.

Com o olhar no tema dois⁴⁹ - Ações oficiais: percepção do professor -, as unidades de significado e categorias emergentes ajudaram-me a esclarecer as questões dois, quatro, sete e oito, abrindo assim possibilidades para o alcance dos objetivos três, quatro e seis. As mesmas categorias proporcionaram, de maneira indireta, elementos para se discutir as questões um, três, cinco, seis e sete, o que colaborou para o alcance dos objetivos quatro, cinco e seis. Nota-se então que as discussões de algumas questões, como as de número quatro, cinco e sete, dependeram de categorias criadas sob mais de um tema, assim como a problematização dos objetivos de números cinco e seis.

Sob o ângulo dos temas três - Importância da Matemática: percepção do professor – e quatro – Estudantes da escola pública: compreensão do professor – as leituras das entrevistas proporcionaram a emergência de unidades de significado que colaboraram, apenas de forma indireta, nas discussões das questões três, quatro, cinco e sete e no deslinde do objetivo cinco.

Sempre que possível, recorreu-se à análise de outros dados, coletados durante a pesquisa de campo, como auxílio na discussão das questões de pesquisa. Nestes casos a análise das entrevistas assumiu o papel primário e a contribuição de outras análises, o papel secundário. Contudo, o contrário também ocorreu, uma vez que algumas categorias evidenciadas na análise dos depoimentos não tiveram como objetivo primário esclarecer determinadas questões de pesquisa. Na matriz anterior, as células mais escuras procuram evidenciar essa segunda possibilidade. Como exemplo, as categorias de análise clarificadas sob o tema dois (Ações oficiais: percepção do professor) não tinham como função primeira subsidiar respostas para as questões um (Qual é a concepção de avaliação da aprendizagem da SME-RJ?), três (Quais são as estratégias específicas que a SME-RJ propõe para a avaliação em Matemática?), cinco (Quais são as concepções desses professores em relação à avaliação da aprendizagem?) e seis (Quais são as estratégias que a SME-RJ concebe para o trabalho com estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental que necessitam de tempos diferenciados para a apreensão dos conteúdos?).

⁴⁹ Procurei utilizar canetas de cores diferentes, uma cor por tema, para circundar nas transcrições das entrevistas as referências ligadas às unidades de significado. Além disso, utilizei um código para cada marcação, constando no mesmo o número do tema, a unidade de significado desvelada sob esse tema, a referência, a escola do professor cuja entrevista estava em análise, a identificação do professor (ordem da entrevista na escola). Como exemplo, a marcação no texto 1.1.1.A.2 indica que o mesmo se refere ao tema 1, à primeira unidade de significado clarificada sob esse tema, à referência um e ao segundo professor entrevistado da escola A.

Tais categorias apenas contribuíram para a discussão, mas não tiveram o papel principal, sendo necessário então, a busca por significados em outros dados.

As células vazias na parte superior da matriz, que dizem respeito à trama entre os objetivos específicos de números um e dois e as oito questões de pesquisa, representam o extremo da situação descrita anteriormente. Isso se deve ao fato de que os objetivos “Compreender a concepção de avaliação da aprendizagem da SME-RJ expressa nos documentos oficiais” e “Compreender qual é o nível de autonomia que as unidades escolares e coordenadorias regionais de Educação possuem para a implantação de políticas de avaliação da aprendizagem” não poderiam ser alcançados em entrevistas com os professores de Matemática do campo da pesquisa. Somente a análise documental e a entrevista realizada na DGED/SME-RJ, dentre os dados construídos durante a pesquisa de campo, contribuíram para o deslindar destes objetivos. A partir do capítulo VI serão apresentadas as interpretações resultantes das análises dos dados, cuja coleta e metodologia de análise foram descritas no capítulo que ora se encerra.

IV – ESCOLAS VISITADAS

“O ‘quotidiano’ pode significar mais do que o sentido vulgar do termo; é um conceito que pode e deve ser tomado como fio condutor do conhecimento da sociedade”
(PAIS, 2003, p. 74).

4.1 – Percepções gerais

Em uma região geográfica de pouco menos de 14 quilômetros quadrados encontrei realidades escolares completamente distintas. Freqüentei escolas organizadas, equipadas e limpas, bem como escolas não tão bem cuidadas.

Quando se referem às escolas da rede municipal, muitos colegas da escola em que trabalho e que já trabalharam em outras unidades escolares, freqüentemente, dizem que “é tudo a mesma coisa” ou ainda que “a situação está difícil em qualquer escola”. Contudo, pude constatar durante a pesquisa que tais generalizações, de viés positivista, não têm fundamento, não resistindo a uma simples observação do aparato de cada unidade escolar.

As escolas visitadas têm idades variáveis e não foram construídas recentemente: a mais nova possui 34 anos e a mais antiga, uma escola do Imperador⁵⁰, 134 anos. Uma delas, de Fernando de Azevedo⁵¹, foi inaugurada em fins da década de 1920. Apesar das diferenças entre elas, cada qual com suas singularidades, traços comuns podem ser encontrados.

Algo que se repete nessas escolas é a dificuldade para a entrada e, muitas vezes também, para a saída das mesmas, quando tais tentativas são feitas em horários diferentes do início e do fim dos turnos. Chama a atenção de qualquer visitante os portões pesados e difíceis de serem

⁵⁰ Escolas construídas após o término da guerra do Paraguai em 1870, por iniciativa de Dom Pedro II, contendo padrões opulentos para a época. Um dos objetivos do Imperador era fazer com que o município da Corte contasse com escolas próprias para a instrução primária. Foram construídas oito dessas escolas e a 1ª CRE conta com duas em funcionamento. Fonte: página virtual na rede Internet [http:// www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_imperador/escolas_imperador.htm](http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_imperador/escolas_imperador.htm), acessada em maio de 2006.

⁵¹ Escolas construídas durante a gestão de Fernando de Azevedo enquanto Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1926 e 1930, quando Prado Junior era prefeito. Encontra-se em funcionamento quatro dessas escolas na rede municipal e uma, o Instituto Superior de Educação, na rede FAETEC, do Governo do Estado do Rio de Janeiro. A 1ª CRE conta com duas escolas de Fernando de Azevedo. Fonte: página virtual na rede Internet [http:// www.rio.rj.gov.br/sme/crep](http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep), acessada em maio de 2006.

vencidos, os grandes cadeados, portas automáticas que muitas vezes não funcionam e a dificuldade para se encontrar algum funcionário que tenha as chaves ou que possa liberar tais aparatos.

Segundo o professor Wagner de Educação Física da escola E, que se encontrava cuidando da portaria em uma das visitas que fiz, tais cuidados são necessários em função da freqüente tentativa de invasão no ambiente escolar por pessoas que não fazem parte do mesmo. Na escola A, após a ocorrência de inúmeras invasões, a Guarda Municipal se apresenta de forma ostensiva nos portões e não somente nos horários de entrada e de saída dos estudantes. Isso não impede, contudo, que as dificuldades para a entrada e saída de visitantes da escola persistam.

Trata-se de uma região do município do Rio de Janeiro que apresenta altos índices de violência, o que afeta, de forma inexorável, a realidade dessas escolas. No primeiro ano de magistério, na escola A, presenciei José, um estudante da 6ª série, mostrando na sala de aula balas de revólver a outros colegas. O irmão desse estudante, atuando no tráfico de drogas, morreu de forma violenta em uma comunidade próxima. José abandonou a escola A alguns anos após a ocorrência do episódio na sala.

Não tomei qualquer atitude diante da situação e continuei ensinando Aritmética aos estudantes, como se nada tivesse acontecido. Indaguei a Pedro, outro professor de Matemática que assumira o cargo na Prefeitura juntamente comigo, mas que tinha mais experiência no magistério, sobre qual o melhor caminho a seguir, frente àquela situação. Pedro respondeu-me que existem momentos nessa profissão, em que a melhor opção é não tomar atitude alguma. Segui então, as “orientações” de Pedro e ignorei o assunto.

Passado um ano, vivenciei outra situação conectada à difícil realidade da maioria dos estudantes da escola A, realidade essa permeada pela violência: Carlos, com dezessete anos e estudante da 7ª série, mostrou-me um maço de notas de cinquenta reais e perguntou-me, em tom de brincadeira, o quanto eu desejaria receber para “passá-lo de ano”. Novamente, continuei a aula e ignorei o ocorrido. Carlos saiu da escola A nesse mesmo ano e foi matriculado no PEJA. Até 2003 ainda podia ser encontrado na calçada da escola A conversando com antigos colegas.

Toda a bagagem teórica e prática obtida no curso de Licenciatura em Matemática não teve utilidade alguma para mim naqueles momentos. Esse “choque do real” (HUBERMAN, 2000, p. 39) que tive, enquanto professor iniciante, diante de casos extremos, é verdade, serve de exemplo para mostrar o quanto a formação nas universidades é incapaz de dar conta da diversidade de

situações que emergem no cotidiano das escolas. Segundo PÉREZ GÓMEZ (1998, p. 102) “Na realidade o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições.”

A formação acadêmica do professor pode ser suficiente para dar conta de alguns aspectos burocráticos e rotineiros do trabalho docente. Contudo, como lembram TARDIF & LESSARD (2005, p. 41), o dia-a-dia do professor não é composto somente pelo rotineiro. Esse cotidiano comporta também “aspectos que estão implícitos ou ‘invisíveis’ no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam sua complexidade”. Trata-se daquelas zonas turbulentas, regiões do ingovernável que, como delineia PAIS (2003), impedem que a vida cotidiana seja plasmada pela rotina.

Situações de violência não são exclusivas do campo da pesquisa escolhido, obviamente. De forma recorrente emergem nos meios de comunicação notícias sobre violência nas escolas em outras regiões do município do Rio de Janeiro. Algumas destas notícias são mais pungentes do que outras, permanecendo mais tempo em nossas memórias e sendo reavivadas quando a questão da violência nas escolas retorna aos noticiários. Em abril de 2006, por exemplo, os jornais noticiaram a morte de um estudante baleado na cabeça, em plena sala de aula de uma escola municipal da Ilha do Governador, praticando com outro colega um jogo denominado “roleta russa”.

Será difícil esquecermos, também, as imagens das dezessete crianças do primeiro segmento, feridas em uma escola municipal de Inhaúma, mais precisamente no Complexo do Alemão, após uma troca de tiros entre traficantes e a Polícia Militar em junho de 2006. Já em 2007, 5.000 crianças, aproximadamente, ficaram sem aulas neste complexo por mais de um mês devido a um conflito entre traficantes e a Polícia Militar. Como tais acontecimentos afetam a ação pedagógica dos professores e o seu pensamento avaliativo?

Um estudo apresentado pelo Jornal Nacional da TV Globo de 16 de fevereiro de 2007 aponta a existência de, aproximadamente, duzentas escolas municipais em áreas de violência conflagrada. Tal situação levou, em fevereiro de 2007, a Prefeitura do Rio de Janeiro a ampliar o número de professores que recebem uma gratificação especial, pelo trabalho em escolas consideradas de difícil acesso.

Além das dificuldades para se adentrar nos prédios e do atendimento de comunidades bem próximas uma das outras, outro elemento que aproxima as escolas do campo é o fato de que

alguns professores trabalham em uma e cumprem dupla regência em outra. Isso pode favorecer a aproximação das práticas existentes nas mesmas. Afora esses fatores, as diferenças são marcantes, não só em relação às condições físicas e organizacionais, como também, nos níveis de reprovação.

4.2 – Percepções individuais

A busca pela interpretação da realidade escolar vivenciada pelos professores das escolas visitadas representou uma ação constante durante a pesquisa de campo. Essa interpretação poderia auxiliar-me no preenchimento de algumas lacunas resultantes das falas ou silêncios dos professores entrevistados, bem como, dar pistas sobre posições avaliativas não evidenciadas nas entrevistas. Segundo MINAYO (2004, P. 117) “um princípio básico das entrevistas é a certeza de que, durante todo processo as informações estão sendo controladas”.

Esse trabalho, contudo, não ocorreu de forma homogênea nas seis escolas visitadas. A vivência de sete anos na escola A propiciou-me a pintura de um quadro de sua realidade, ou seja, a representação de sua realidade sob a ótica de pesquisador não neutro, referenciado em concepções próprias, de maneira menos árdua do que as realidades das outras escolas.

Devido à exigüidade do tempo para a pesquisa de campo, cada uma das escolas foi visitada, em média, seis vezes. Nessa visitas, além do estabelecimento de contatos com professores de Matemática e busca de documentos, foram realizadas as observações. Nessas condições, pintar um quadro de cada realidade não foi tarefa fácil e, certamente, faltaram algumas pinceladas. Mesmo em uma pesquisa etnográfica em um único local, não existe possibilidade de se obter a completude do quadro uma vez que “A realidade social é um lusco-fusco, mundo de sombras e luzes em que os atores revelam e escondem seus segredos grupais” (MINAYO, 2004, p. 115).

4.2.1 – Escola A

Em relação à capacidade de atendimento, a escola A possui dois turnos e acolheu, em 2006, 1004 estudantes assim distribuídos⁵²: 43 na Educação infantil; 45 na Classe especial; 24 no período inicial do 1º ciclo de formação; 25 no período intermediário; 37 no período final do ciclo; 20 na classe de progressão; 37 na 3ª série; 36 na 4ª; 256 na 5ª; 208 na 6ª; 151 na 7ª e 122 na 8ª série. Trata-se do segundo maior número de estudantes atendidos no segundo segmento, dentre todas as escolas visitadas.

A escola conta com vinte e uma salas e é tombada pelo Patrimônio Cultural, se encontrando em condições precárias de uso. São dois andares, contando-se com o térreo, e um pequeno anexo onde estudam crianças portadoras de necessidades especiais. No térreo estudam as crianças da Educação Infantil e do primeiro segmento. A sala da direção, dos professores, a secretaria da escola, a cozinha, o refeitório situam-se também no térreo, além de algumas dependências utilizadas pelos professores da Secretaria Estadual de Educação. O térreo comporta ainda uma grande sala que era utilizada até há alguns anos como sala de vídeo, mas que hoje serve de depósito de mobília quebrada e de livros que deveriam ser entregues aos estudantes.

O segundo andar é ocupado pelo segundo segmento e pela sala de leitura, que somente funciona em horários restritos devido à inexistência de um funcionário que possa cuidar da mesma de forma contínua. Uma sala ao lado desta biblioteca é utilizada para guardar dezenas de móveis quebrados. Entre o térreo e o andar superior, na base da escada, existe uma porta com grades que, na maior parte do dia, permanece trancada com corrente e cadeado. A direção da escola desejou evitar, com essa medida, a circulação de estudantes do segundo segmento no térreo durante o horário das aulas. Contudo, isso dificulta, sobremaneira, o acesso ao andar superior e a descida dos estudantes e funcionários entre um tempo e outro de aula. Ademais, a presença de tal cadeado poderia dificultar a evacuação dos estudantes e funcionários, em caso de incêndio ou outra ocorrência que possa colocar em risco a vida das pessoas que convivem no segundo andar.

Do antigo muro, que delimita o espaço da escola, até seu prédio principal existe uma grande área descoberta de, aproximadamente, 20 metros de largura, onde são formadas as turmas

⁵² Fonte: página virtual da rede Internet <http://www.rio.rj.gov.br/sme>, acessada em maio de 2006. A escola possui um turno à noite, mas que fica sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, para o Ensino Médio.

no início de cada turno e onde, de quando em vez, é tocado o hino nacional. Mangueiras altas nesta área dificultam a visualização completa do prédio por quem passa pela rua.

Na parte dos fundos da escola existe uma quadra de esportes descoberta e uma área contínua, uma espécie de jardim, onde estudantes podem socializar-se e jogar ping-pong em uma mesa de concreto. Nos fundos encontra-se ainda a casa da funcionária residente, uma merendeira que faz as vezes de inspetora da escola e auxilia a direção da mesma com serviços burocráticos.

Suas salas, com ventiladores quebrados ou com fiação destruída, estão pichadas, possuindo pouca iluminação e dando à nonagenária escola um aspecto sombrio. Há seis anos, pelo menos, comenta-se que será executada pela prefeitura da cidade uma grande reforma em suas dependências, reforma essa que não se concretizou ainda. A direção anterior afirmava que a dificuldade para se realizar tal empreitada ocorria em função do tombamento da escola. Hoje ela recebe somente obras pontuais e de emergência⁵³.

Existe um grave problema de depredação nos equipamentos da escola. Em 2005, por exemplo, foram trocadas quatro portas de uma das salas onde são acolhidas as turmas de 8ª série e todas foram inutilizadas pelos estudantes. Os murais, onde são afixados trabalhos do segundo segmento, são alvos constantes também dessa depredação, assim como os três bebedouros existentes. Registre-se que a direção da escola vem tentando repor esses e outros aparatos, importantes para o andamento do trabalho escolar. Contudo, de forma recorrente, eles são destruídos.

A preocupação com a violência entre os estudantes desta escola pode ser percebida quando se adentra em seus banheiros. Somente um, destinado às professoras, possui espelho. Segundo a direção, a retirada dos mesmos foi necessária devido ao potencial uso de cacos de vidro como armas. Tal preocupação se reflete também nos refeitórios, onde só é permitido o uso de talheres e de canecas de plástico.

Ocorreram pelo menos duas invasões em fins de semana, nesses sete anos em que venho atuando na escola, quando foram furtados vários equipamentos. Hoje a escola conta somente com dois computadores que servem à equipe de direção. Mesmo com todas estas ocorrências, a escola permaneceu a maior parte do ano de 2004 sem uma janela de uma das salas que ficam de frente para a rua. Como as salas que guardam os equipamentos passaram a contar com portas de ferro,

⁵³ Em fins de maio de 2007 teve início uma reforma geral da escola.

não houve maiores conseqüências em relação à ausência dessa janela. Hoje todas as janelas do térreo estão gradeadas.

As ocorrências observadas na escola A podem indicar a existência de um relacionamento não muito saudável entre essa escola e a comunidade vizinha que a utiliza, ou que poderia utilizá-la. Tal situação aporta outras possibilidades de investigação.

No que tange ao acolhimento da pesquisa, a direção da escola A se mostrou compreensiva, concedendo-me acesso a todos os documentos solicitados. A parte documental da escola não se encontrava organizada, contudo, o que dificultou a localização dos livros de registros de reuniões, principalmente daquelas ocorridas na década de 1990.

Encontrei fotos antigas se perdendo por falta de álbuns e muitos documentos desarrumados nas gavetas. Após alguns dias de procura em várias dependências, encontrei, com a ajuda da diretora adjunta, os registros das reuniões em uma antiga sala da direção, servindo hoje de depósito de materiais. Além desses registros, encontrei as tabelas com as notas e conceitos lançados manualmente pelos professores até o ano de 2004, conhecidos também como mapões.

O gráfico a seguir, plotado a partir dos relatórios cedidos pelo DGED, representa a reprovação no segundo segmento da escola, ao término de 2005. Não estão representados os números relativos à dependência cumprida pelos estudantes nesse ano.

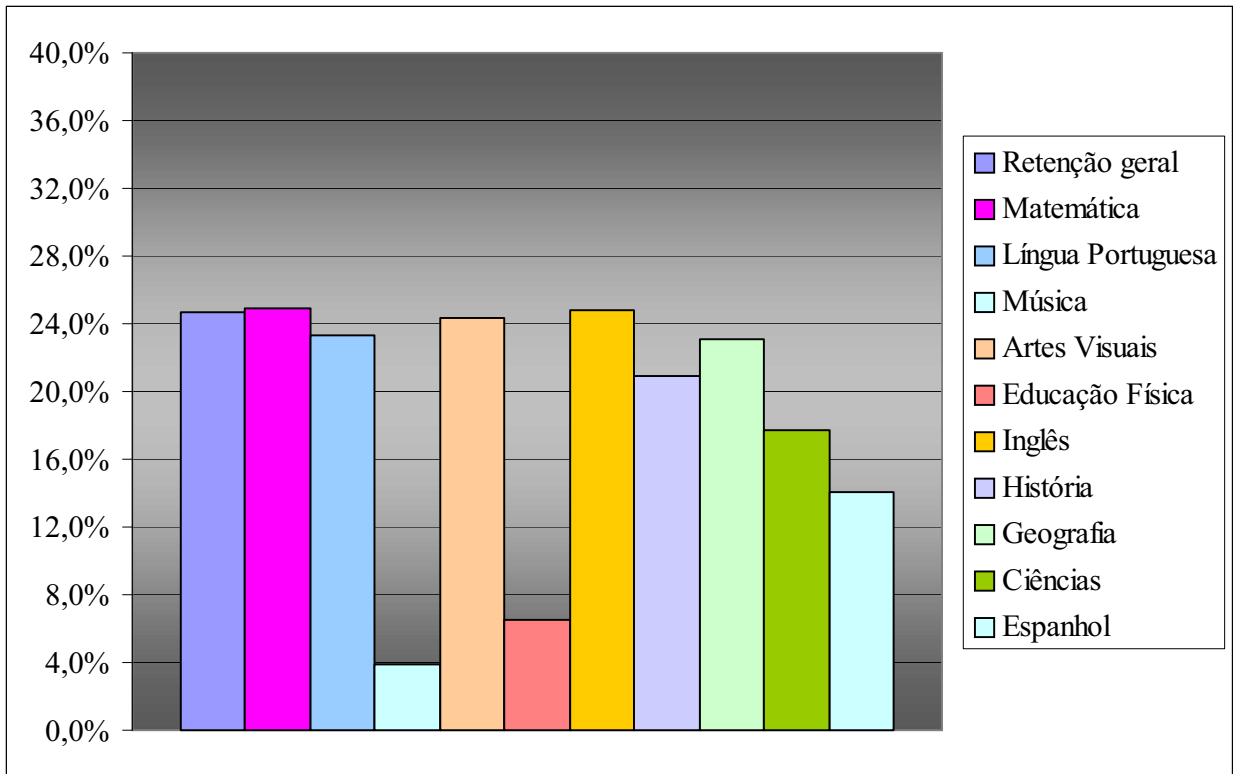


Gráfico 6 – Escola A: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005.

Com o objetivo de não distorcer as taxas de reprovação dos componentes curriculares não oferecidos a todas as séries de forma concorrente, como Música, Artes Plásticas, Inglês e Espanhol, seus cálculos foram efetuados levando-se em conta o número de estudantes das turmas contempladas com esses componentes e não com o número total de estudantes do segundo segmento, como foi feito com os outros componentes. Assim, os altos valores de 24,3 % de reprovação em Artes Plásticas e de 24,8 % em Inglês relacionam-se unicamente às turmas nas quais tais componentes foram oferecidos. Esses valores estão sujeitos então, à ação de pouquíssimos professores de turmas e séries específicas, diferentemente da altíssima taxa de 24,9 % em Matemática, a maior delas, que reflete a ação avaliativa de vários professores desse componente em todas as séries e turmas do segundo segmento. Tal metodologia foi empregada nos cálculos de reprovação das outras escolas visitadas.

O gráfico a seguir, construído a partir dos dados extraídos dos mapas utilizados pelos professores para o lançamento dos conceitos dos estudantes, mostra a evolução dos índices de

retenção geral e de reprovação nos componentes curriculares oferecidos a todas as turmas, entre 1995 e 2004. Em 2005 foram utilizados os dados fornecidos pelo DGDE/SME-RJ já que os registros para a inserção de conceitos mudaram nesse ano na escola A.

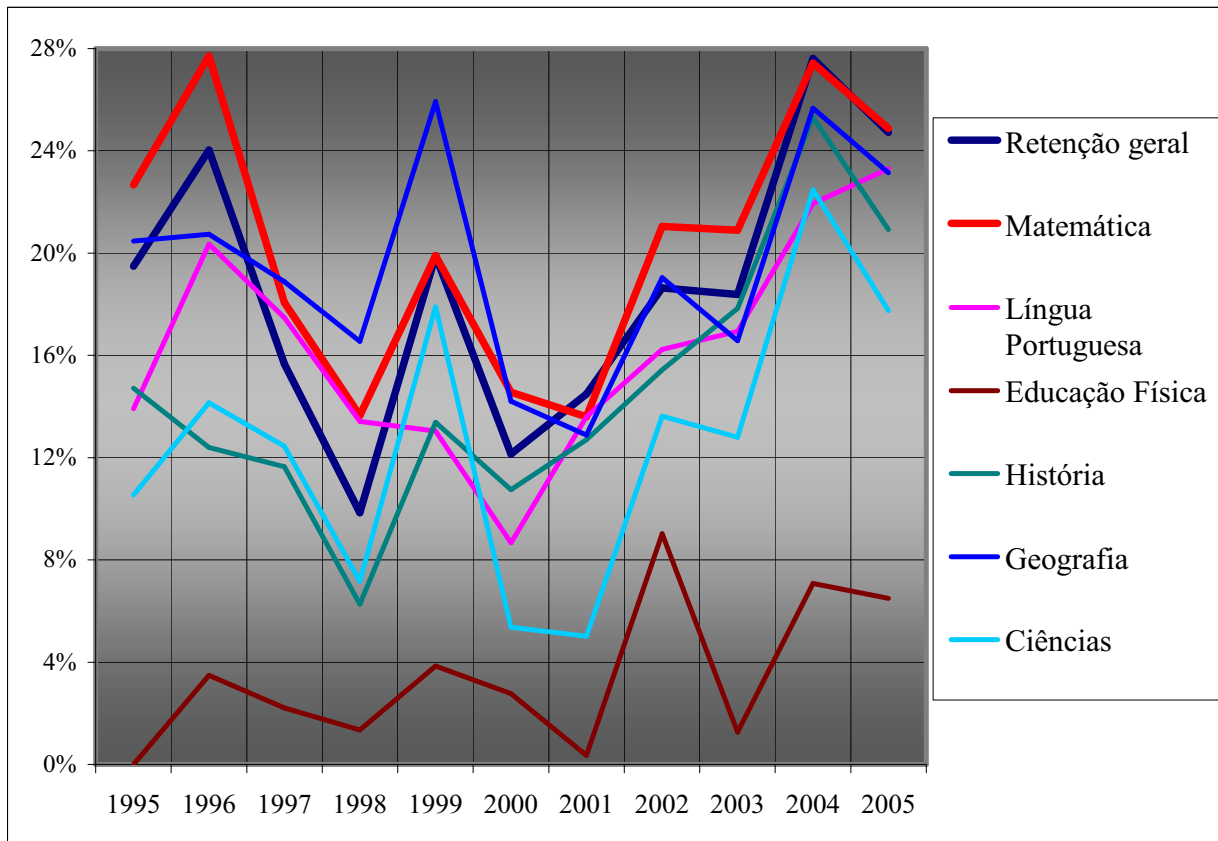


Gráfico 7 – Escola A – Variação dos índices de retenção geral no segundo segmento e de reprovação por componente curricular entre 1995 e 2005.

Matemática, em vermelho, apresentou os maiores índices de reprovação na maior parte desse período, sendo ultrapassada por Geografia entre 1997 e 1999. Em relação aos dados de toda SME-RJ e também da 1ª CRE, para o ano de 2004 e de 2005, esse cenário não se repetiu, uma vez que Matemática apresentou índices bem mais altos do que os índices de Geografia. De acordo com os dados fornecidos pela DED/1ª CRE e pelo DGED/SME-RJ, Matemática e Língua Portuguesa apresentaram as maiores taxas de reprovação de toda rede em geral, bem como na 1ª CRE em particular.

A tabela a seguir apresenta uma compilação das planilhas com as porcentagens de retenção geral (GER), de reprovação em Matemática (MAT) e em Língua Portuguesa (LP) nas três instâncias: rede, 1ª CRE e escola A. Os dados de 2004 foram extraídos diretamente dos mapas preenchidos na escola⁵⁴ pelos professores.

Tabela 7 – Percentuais de retenção geral e de reprovação em Matemática e Língua Portuguesa em 2004 e 2005 na SME-RJ, 1ª CRE e escola A.

Série	2004									2005								
	SME-RJ			1ª CRE			Escola A			SME-RJ			1ª CRE			Escola A		
	G E R	M A T	L P	G E R	M A T	L P	G E R	M A T	L P	G E R	M A T	L P	G E R	M A T	L P	G E R	M A T	L P
5ª	21	21	21	27	25	25	27	25	30	21	21	20	27	27	26	32	29	34
6ª	20	22	19	22	23	21	33	32	30	19	21	18	23	26	22	28	31	26
7ª	16	19	16	19	22	18	22	23	9	15	19	15	19	24	19	13	21	7
8ª	11	9	8	16	13	11	27	29	14	11	9	8	18	16	13	17	11	14

Na quinta série, em 2004 bem como em 2005, os índices de Língua Portuguesa e de Matemática apresentam-se *pari passu*, tanto na SME-RJ, quanto na 1ª CRE, com uma leve diferença de um ponto para a Matemática em 2005. Contudo, tal cenário não se repetiu na escola A, uma vez que Língua Portuguesa reprovou cinco por cento de estudantes a mais do que em Matemática nos dois anos.

A partir da sexta série, entretanto, as diferenças entre os índices de Matemática e de Língua Portuguesa aparecem de forma mais pronunciada tanto na SME-RJ quanto na 1ª CRE, sendo que a situação da Matemática é sempre pior. Na escola A, com exceção da oitava série em 2005, Matemática apresenta também os maiores índices a partir da sexta série em ambos os anos.

Pelo menos em três séries, nos dois anos pesquisados, os números da tabela anterior confirmam a percepção do professor assistente responsável pelo setor de avaliação do

⁵⁴ Os números de estudantes retidos e reprovados encontrados nos mapas estão acima daqueles existentes nos relatórios oficiais para o ano de 2004. Pelo que pude perceber, estudantes que estavam com um número alto de faltas, próximos a 25 %, foram considerados desistentes e reprovados por falta por aqueles que transcreveram os dados para o sistema acadêmico nos computadores da escola.

DGED/SME-RJ, acerca dos índices de reprovação nos componentes curriculares. Em entrevista realizada na SME-RJ em fevereiro de 2005, o professor afirma⁵⁵:

desde que eu acompanho o desempenho, eu estou aqui desde 97, tá? Matemática é sempre o pior desempenho na rede. Pode haver uma exceção ou outra, como você mesmo falou, numa CRE, mas no geral é sempre a Matemática. E, a partir daí, isto também acontece, por exemplo, a gente também percebe isso, nas avaliações do MEC, a gente também percebe nas avaliações que a gente tem feito, nós também fazemos algumas, periodicamente algumas avaliações externas né? e nessas avaliações a mesma coisa acontece, né? (Professor Antonio Mateus – DGED/SME-RJ).

É possível que as grandes variações nos índices de reprovação nos dez últimos anos, em toda SME-RJ e na escola A, mostradas tanto no gráfico um, quanto no gráfico sete, estejam relacionadas com as mudanças das diretrizes da SME-RJ para a retenção dos estudantes e para a reprovação nos componentes curriculares, durante o período considerado, conforme já citado na introdução desta pesquisa.

Outros estudos que levem em conta também a situação dos outros componentes curriculares e que apótem reflexões sobre as variações, nem sempre declinantes, dos índices de reprovação na rede, se fazem necessários. Ainda que pertinente, o acolhimento de tais investigações no presente trabalho provocaria a dispersão do foco do mesmo⁵⁶.

Em relação à escola A, por último, a consulta aos mapas permitiu a construção do gráfico de barras a seguir onde se encontram representados o quantitativo de estudantes que iniciam a quinta série no ano indicado, ladeado pelo quantitativo que consegue completar a oitava série, quatro anos depois.

⁵⁵ As falas dos sujeitos entrevistados durante a pesquisa de campo serão apresentados exatamente como foram expressas, sem correções ortográficas.

⁵⁶ SILVA (1999) apresenta algumas considerações sobre práticas avaliativas e reprovação, com o foco no primeiro segmento e em professores de Ciências de uma escola da rede da SME-RJ, antes da implantação do sistema de ciclos nesse segmento.

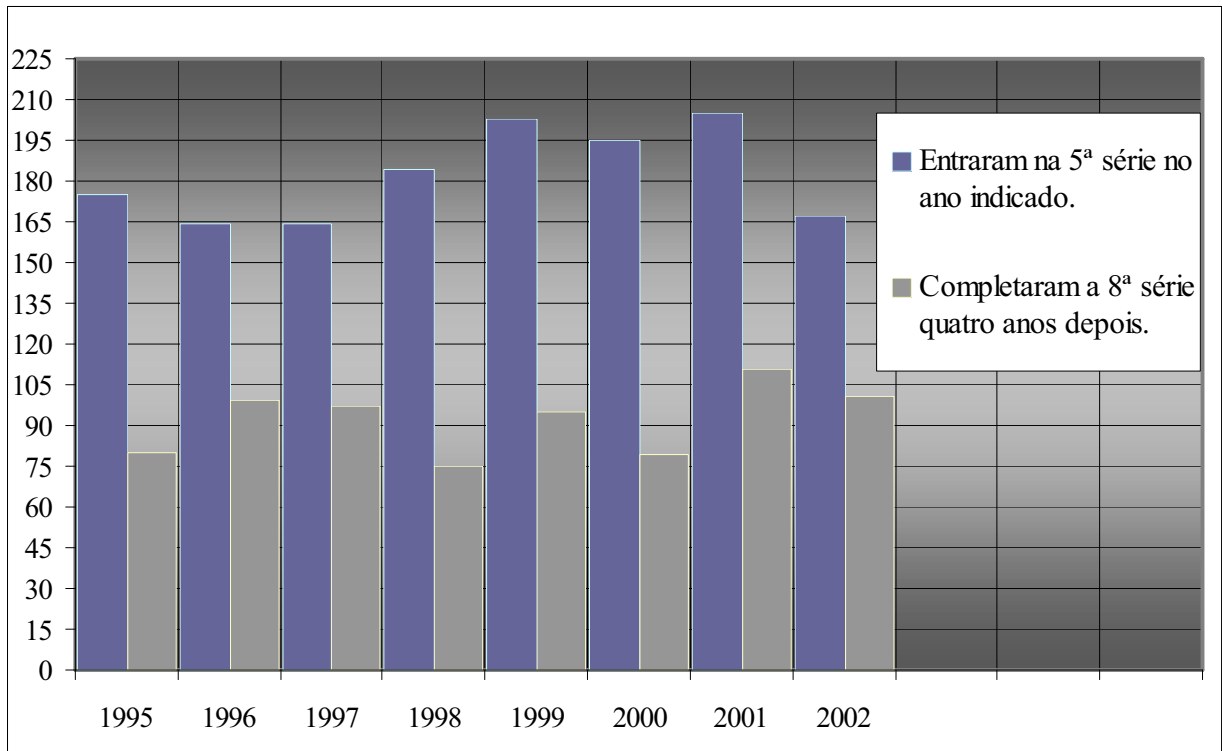


Gráfico 8 – Escola A: número de estudantes matriculados na quinta série e número de egressos do segundo segmento.

Assim, em 2001, por exemplo, foram matriculados 205 estudantes na quinta série. Ao final de 2004, quando esses mesmos estudantes deveriam estar completando a oitava série, somente 111 o fizeram, ou seja, 54 % daqueles que iniciaram o segundo segmento. Nos anos analisados o número de turmas preenchidas de quinta série variou entre cinco e sete. Contudo, a quantidade de turmas compostas para a oitava série variou entre duas e três. Tal cenário indica a existência de um imenso filtro no segundo segmento dessa escola, muito maior do que aquele vislumbrado pelos índices oficiais da Educação conhecidos.

4.2.2 – Escola B

No que diz respeito a esta escola, onde a coleta de dados foi prejudicada devido aos percalços anteriormente abordados, as observações de campo e a pesquisa em documentos oficiais dão conta que a mesma possui três turnos. Em 2006 a escola atendeu a 978 estudantes assim distribuídos: 43 na educação infantil; 37 no período inicial do primeiro ciclo de formação; 39 no período intermediário; 18 no período final do ciclo; 19 na classe de progressão; 38 na terceira série; 31 na quarta série; 230 na quinta série; 149 na sexta série; 118 na sétima série; 93 na oitava série e 109 no programa de ensino de jovens e adultos, programa esse realizado no terceiro turno.

A escola é tombada pela Prefeitura do Rio de Janeiro, tendo sofrido uma grande reforma em 1982 e outra mais recentemente. Em janeiro de 2000, quando lá estive pela primeira vez, enviado pela 1ª CRE para trabalhar com a recuperação da aprendizagem de estudantes que haviam sido reprovados em 1999⁵⁷, a escola estava em péssimo estado de conservação. As salas estavam pichadas e os equipamentos depredados. Chamou-me a atenção naquela época, o fato do quadro de giz da sala de aula, reservada para a pequena turma de quinta-série com a qual trabalhei, encontrar-se com profundas marcas provocadas por algum objeto cortante.

Nas visitas empreendidas por mim em 2006, não observei pichações ou danificação dos equipamentos escolares. O casario principal conta com dois andares onde se encontram algumas das 20 salas de aula da escola, destinadas ao segundo segmento. Chama a atenção o enorme pé direito do prédio principal, algo em torno de cinco metros. Em um anexo construído recentemente, ao lado da quadra, estudam as crianças do primeiro segmento. Além da pintura, a sala dos professores não sofreu intervenção durante a última reforma. É pequena e o banheiro que serve tanto aos professores, quanto às professoras, é integrado à mesma. O croqui mostrado a seguir, procura representar uma planta baixa das salas da equipe de direção da escola:

⁵⁷ Os professores admitidos durante o ano de 1999 não tiveram direito a férias proporcionais ao fim daquele ano, sendo obrigados a trabalhar em janeiro de 2000.

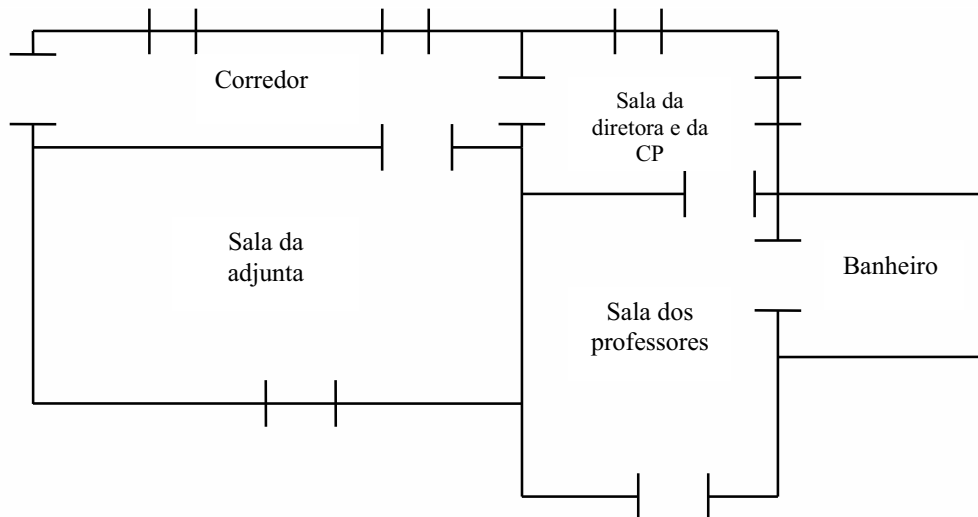


Figura 3 - Croqui representando a distribuição de salas da equipe de direção da escola B.

Na primeira visita, a diretora explicou-me que a “clientela” da escola era composta, em sua maioria, por estudantes provenientes da comunidade do Tuiuti. A escola atendia ainda moradores da favela do Arará, da Mangueira e do Complexo do Caju. A diretora externou sua visão sobre avaliação da aprendizagem, dando preferência pelo sistema de notas. Alegou que a compreensão de todos os envolvidos no processo pedagógico é mais fácil com esse sistema. Também, a professora se mostrou a favor da reprovação para os estudantes que “não querem nada” (Diretora da escola B), mas somente no início do segundo segmento, quinta e sexta séries. Daí para frente, segundo ela, a reprovação não traria benefício algum para eles.

Enquanto aguardava os professores de Matemática, em uma visita, presenciei uma situação de violência entre estudantes, em plena sala dos professores. A princípio, estranhei o entra-e-sai de pessoas nessa sala. Contudo, depois notei que havia um telefone de uso público dentro da mesma, próximo à porta da sala da diretora. Ao entrar na sala, duas estudantes se agrediram, sendo necessária a intervenção de uma professora para por fim à briga. Na visita seguinte, enquanto aguardava na sala da diretora-adjunta o livro com os registros das reuniões do conselho de classe, presenciei a advertência que esta fazia a dois estudantes devido à outra

desavença. Um deles se queixava à adjunta de ter sido queimado com ponta de cigarro pelo outro estudante.

Na primeira visita que fiz à escola, a diretora comentou sobre um desentendimento ocorrido entre ela e um professor há alguns anos, devido aos critérios de avaliação utilizados por este. Segundo ela, o professor reprovou um estudante devido a xingamentos proferidos em sala de aula. O estudante era muito violento e acabou evadindo-se da escola após ter tentado matar um colega com um golpe conhecido como gravata.

É possível que a preocupação com a violência seja o motivo de tantas idas e vindas da diretora a vários pontos da escola. A menos da primeira visita que fiz, quando a encontrei na sala da direção, sempre me deparei com a sua pessoa circulando entre as dependências do prédio. Além desse fato, algo que chama a atenção é a posição “estratégica” da sua sala, conforme mostrado no croqui da figura anterior, no que diz respeito à possibilidade de controle das atividades dos estudantes e funcionários. Suas janelas lhe oferecem uma boa visão do pátio e da entrada e suas portas lhe dão acesso imediato às outras instâncias de poder. Ademais, sua mesa encontra-se posicionada de tal forma que é possível, a partir da mesma, a audição das conversas na sala dos professores. Foi essa conjunção de fatores que lhe impeliu a interromper a entrevista com a professora Cássia, em agosto de 2006, quando esta tentava expressar sua visão sobre a forma de tratamento das questões avaliativas no seio da escola.

Para compor “Vigiar e punir” em 1975, FOUCAULT toma como fio condutor o controle exercido sobre os indivíduos em organizações correccionais, militares, fabris e escolares, concebidas a partir do século XVIII. Nesta obra, o pesquisador discorre sobre as similitudes existentes nestas estruturas, tais como, o controle temporal das atividades, mediante o uso de campainhas, cornetas e sirenes, a forma de organização das pessoas e distribuição do mobiliário nas salas, a arquitetura dos edifícios e a coerção por parte dos funcionários comissionados, tendo como função, segundo FOUCAULT (2005), o disciplinamento dos encarcerados, dos militares, dos trabalhadores e dos estudantes.

Em nenhuma outra escola do campo da pesquisa, foi encontrada uma distribuição espacial das salas dos funcionários como aquela, encontrada na escola B, cujas possibilidades trazem à lembrança o panóptico, um aparato de vigia concebido por Jeremy Bentham no século XVIII e também discutido por FOUCAULT em “Vigiar e punir”.

O gráfico a seguir procura mostrar os níveis de retenção geral em 2005 na escola B, bem como a reprovação em cada componente curricular:

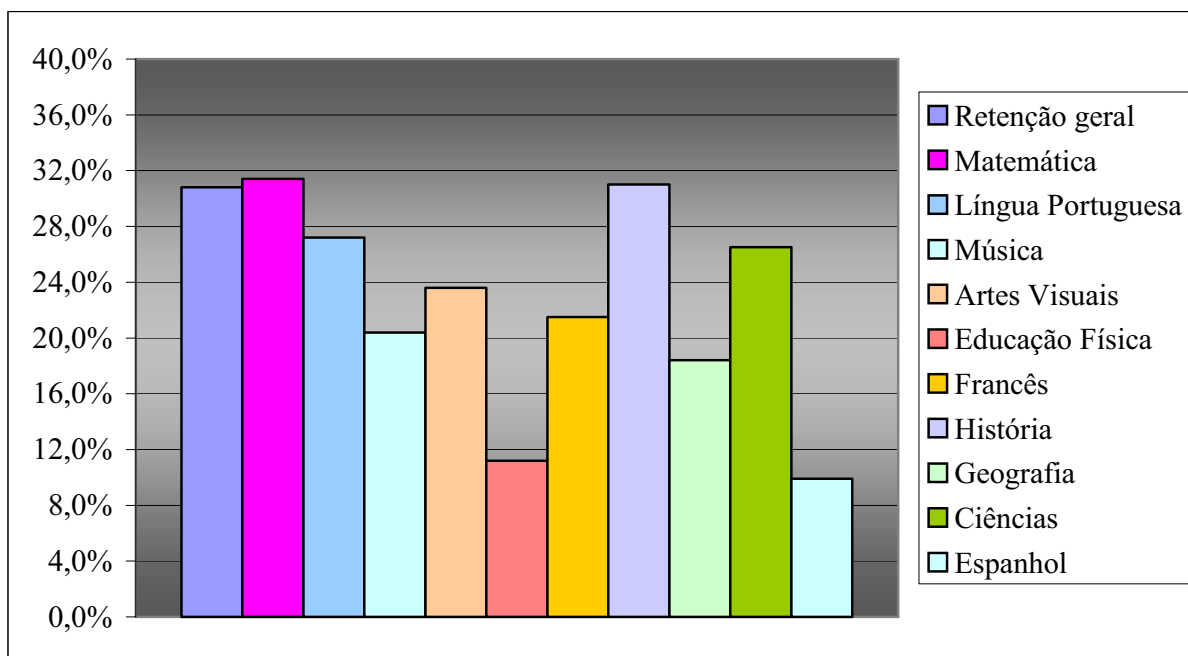


Gráfico 9 – Escola B: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005.

A taxa de retenção de 30,8% é a maior do campo da pesquisa. A reprovação em Matemática, superior a 31%, é a segunda maior das seis escolas visitadas. O gráfico aponta ainda a existência de altas taxas de reprovação em outros componentes curriculares, como História, na casa dos 31%, Língua Portuguesa com 27,7% e Ciências, próximo a 27%.

O clima de opressão notado nesta escola não explica por si só o multifacetado problema da reprovação. Assim, uma associação direta entre opressão como a sentida naquele ambiente e reprovação poderia não passar de mero exercício especulativo. Certamente nos níveis percebidos, entretanto, tal clima representa um ótimo substrato para que a associação entre avaliação e punição brote e se fortaleça. Mesmo arriscando, prefiro seguir os caminhos apontados por BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 219) quando recomendam: “Não têm de demonstrar as idéias para as poder afirmar; têm que ser plausíveis em função daquilo que observaram. Não abdique de ‘pensar’ só porque ainda não possuem todas as provas. Pense com os dados que têm” (p. 219).

Como não tive acesso aos mapões da escola, não foi possível a montagem de uma série histórica que pudesse representar, de maneira fidedigna, o filtro no segundo segmento, como aquela, representada pelo gráfico oito, relativo à escola A. Dados disponibilizados pelo DGED/SME-RJ dão conta que foram montadas em 2005 seis turmas de quinta série, totalizando 194 estudantes e três turmas de oitava série, contando com 103 estudantes. Ao final de 2005 completaram o segundo segmento 76 estudantes, ou seja, 74 % daqueles que começaram a oitava série.

4.2.3 – Escola C

A escola C, também tombada pelo Patrimônio Cultural, se encontra em bom estado de conservação. Isso pode ser percebido logo na entrada, onde septuagenários painéis azulejados representando mapas do Brasil, encrustados em suas paredes, apresentam-se com ótima aparência. O cuidado com a preservação da escola pode ser percebido também nos detalhes, como na estante com troféus, recebidos pelos estudantes em antigas competições, já dentro do belo casario principal, construído em estilo neocolonial. Ao lado desta exposição, próxima à sala da direção, encontra-se uma galeria com as fotos das antigas diretoras, além de placas comemorativas e de agradecimento pelas obras para a melhoria das instalações. Em dez visitas que fiz à escola durante a pesquisa de campo para os contatos com professores, entrevistas e leitura de documentos, não percebi danos aos equipamentos, pichações ou situações de violência entre os estudantes.

Deve ser registrado que tal organização escolar situa-se em frente a uma comunidade carente, que faz parte do Complexo da Mangueira, em uma área de freqüentes distúrbios, onde ruas são fechadas pelos moradores insatisfeitos com ações da polícia, automóveis são queimados, o comércio é fechado por ordem de traficantes, enfim, onde ocorre toda sorte de eventos relacionados à violência urbana. Provavelmente existe uma relação saudável entre a comunidade e a escola, cujo estudo foge do foco da presente pesquisa e que se reflete em seu estado de conservação.

Contudo, a preocupação com a violência não deixa de estar presente, uma vez que a escola conta com um sistema de vigilância eletrônico, possuindo várias câmeras de vídeos

espalhadas pelas suas dependências. Na verdade, esta foi a primeira escola da rede em que notei a presença deste equipamento, em sete anos de magistério municipal.

A escola possui 20 salas e, ao menos a área administrativa é bem equipada, contando com equipamentos xerográficos que funcionam, vários computadores e, principalmente, pessoal administrativo trabalhando nestes equipamentos, apoiando o trabalho da direção da escola.

No térreo encontra-se ainda a sala da coordenadora pedagógica, próxima à copa, no lado contrário da sala da diretora e da adjunta. Não é muito grande, mas é bem acolhedora. Registre-se que esta é a única escola, dentre as seis visitadas, que conta com sala exclusiva para a coordenação pedagógica. Durante a pesquisa de campo, foi a coordenadora da escola C, dentre todas as coordenadoras contatadas, que me franqueou sem restrições, o acesso ao maior número de documentos, oferecendo inclusive, documentos não solicitados por mim.

A sala dos professores, seguindo-se o corredor principal, é pequena, possuindo um único banheiro integrado e que serve a todos. Na hora do recreio, quando a sala encontra-se cheia, o falatório é alto, o que torna difícil a audição das falas dos interlocutores. Tal fato atrapalhou em muito a entrevista realizada com a professora Damiana, de sorte que a transcrição do seu depoimento se revelou a mais árdua de todas.

No andar superior deste primeiro casario encontra-se uma completa e organizada sala de leitura, contando com equipamentos de TV e vídeo. A sala estava sempre aberta e com professoras cuidando do acervo, em todas as vezes que precisei consultar documentos. Em uma dessas visitas, percebi que a mesma professora que cuida da sala, é responsável também por distribuir atividades ou contar histórias para turmas do primeiro segmento, em caso de atraso da professora regente.

A despeito da organização da escola e do clima de confiança que, aparentemente, ali reinava, pude perceber que havia uma crise instalada na direção da mesma. Enquanto era realizada por mim a consulta a um livro de atas na sala de leitura, teve início uma reunião entre os professores no mesmo local para discutirem a situação. Os professores explicitaram que a diretora não mais estava comparecendo e que decisões administrativas tomadas sem a sua presença estavam desagradando a todos. Além do acirramento dos ânimos em função destes acontecimentos, a reunião descambou para uma catarse geral, com reclamações contra colegas de outros turnos, por falta de comprometimento para com a escola, contra os responsáveis por não darem, segundo uma professora de Matemática, educação adequada aos estudantes e também,

contra a SME-RJ, devido à imposição de regras com o intuito, segundo alguns, de dificultar a retenção de estudantes⁵⁸.

Foram matriculados na escola para o ano letivo de 2006, exatos 1.217 estudantes, o maior número de matrículas de todo campo da pesquisa, provenientes, basicamente, dos morros do Telégrafo, Mangueira e Tuiuti. Os estudantes se encontravam assim distribuídos: 94 na pré-escola; 102 no período inicial do primeiro ciclo de formação; 61 no período intermediário do ciclo; 97 no período final; 43 na classe de progressão; 136 na terceira série; 147 na quarta; 187 na quinta; 123 na sexta; 111 na sétima e 116 na oitava série. O gráfico a seguir procura representar os níveis de retenção e de reprovação por componente curricular existentes na escola C ao final do ano de 2006.

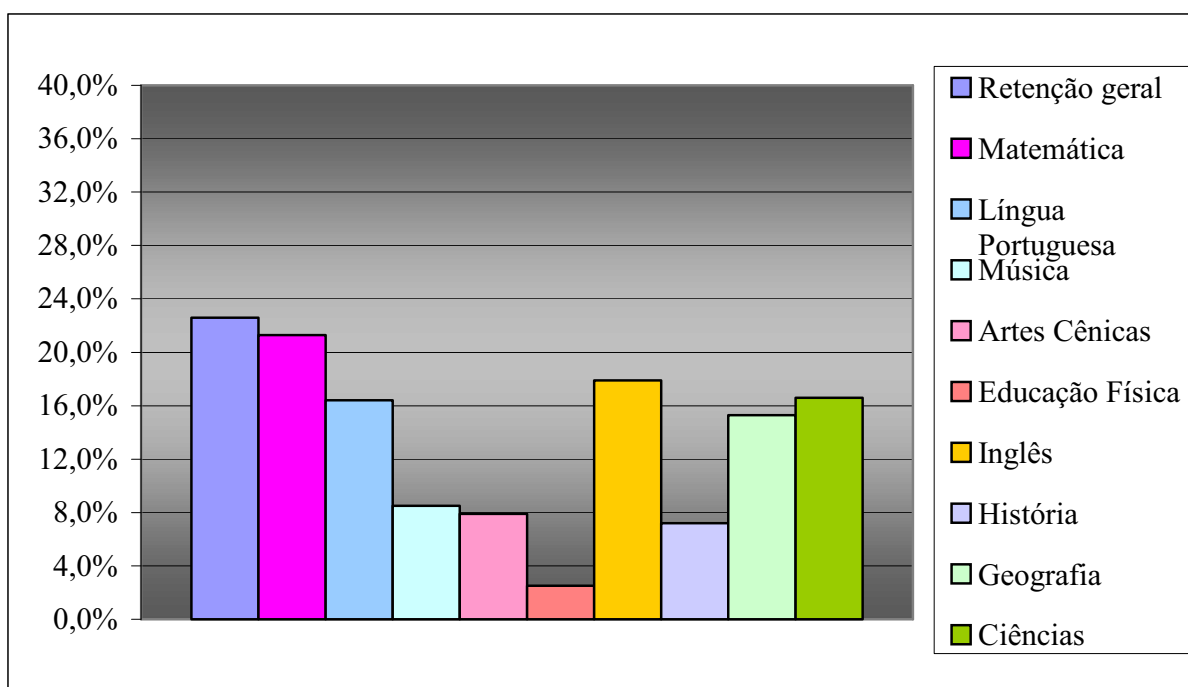


Gráfico 10 – Escola C: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005.

Tanto a taxa de retenção de 22,6 % quanto a taxa de reprovação em Matemática, na casa dos 21 %, indicam que a escola, ao menos em 2005, apresentou índices melhores do que as duas

⁵⁸ Algumas semanas após a ocorrência deste episódio toda a equipe de direção da escola foi desfeita, tendo sido indicadas pela 1ª CRE outra diretora, bem como uma nova diretora-adjunta. Conforme já citado, a escola permanecia sem coordenadora pedagógica pelo menos até novembro de 2006, data da última visita.

anteriores. De acordo com os relatórios cedidos pelo DGED, o número de estudantes matriculados na 5ª série em 2005 foi de 148, distribuídos em seis turmas, enquanto que o número de estudantes que chegaram à oitava série foi de 115, em três turmas. Conseguiram completar a oitava série 90 estudantes, o que perfaz 78 % do total matriculado na série, um índice maior do que aquele apresentado pela escola B. Apesar do alto índice de retenção, trata-se da melhor relação entre o número de egressos do segundo segmento e o número de ingressantes no mesmo.

4.2.4 - Escola D

A escola D possui dois turnos e atendeu, em 2006, 1199 estudantes, assim distribuídos: 184 na Educação Infantil; 92 no período inicial do primeiro ciclo de formação; 108 no período intermediário; 116 no período final; 31 na classe de progressão; 150 na terceira série; 111 na quarta, 147 na quinta; 104 na sexta; 83 na sétima; 73 na oitava série. É a escola do campo da pesquisa com o menor número de estudantes no segundo segmento, em um total de 407 nas quatro séries.

Apesar da proximidade com o Complexo da Mangueira e do Tuiuti, a coordenadora pedagógica explicitou que a escola atende muitos moradores de comunidades mais distantes, como Mandela de Pedra, já em Mangueiros, uma das mais pobres do Rio de Janeiro, criada a partir da migração de moradores que moravam em palafitas sobre o canal do Cunha⁵⁹.

A escola possui quase 40 anos de idade e foi construída praticamente nos fundos da escola C, não havendo, todavia, acesso direto entre as duas. As duas escolas equiparam-se no que tange ao bom estado dos equipamentos. A escola D conta com 22 salas distribuídas entre o prédio principal e um anexo nos fundos, ambos com quatro andares. Cuidados com a limpeza e educação ambiental podem ser percebidos logo na entrada principal, onde estão colocados três imensos recipientes para a coleta seletiva de lixo, representando sorridentes bonecos. Durante as visitas, encontrei, no máximo, o portão principal encostado, nunca trancado, embora a porta que dá acesso ao interior da escola estivesse sempre trancada com cadeado. Contudo, não era difícil encontrar algum funcionário em seu interior para providenciar sua abertura.

⁵⁹ Em outubro de 2006 um incêndio consumiu aproximadamente 100 barracos nesta comunidade.

Uma pequena e pouco ventilada sala no térreo é compartilhada pelas três professoras que compõem a equipe de direção. São vários equipamentos e muitos documentos, mantidos e organizados em um espaço de pouco mais de pouco mais de 16 metros quadrados. Possivelmente, devido a questões organizacionais, a coordenadora pedagógica não me passou os livros de atas dos conselhos de classe. Inicialmente alegou que os registros das ocorrências das reuniões passaram a ser feitos de forma mais resumida, depois que ela assumiu a coordenação, não mais utilizando o formato adotado em outras escolas. Solicitei então, os livros com os registros dos anos anteriores e estes nunca me foram passados. A alegação era sempre a mesma: falta de tempo para procurá-los. Após algumas tentativas, desisti deste documento, assim como de outros, como os antigos mapões com os conceitos dos estudantes nos anos anteriores.

A coordenadora pedagógica foi a única, dentre as coordenadoras de todas as escolas, a participar de uma entrevista. Este instrumento deveria ser utilizado somente com professores de Matemática, conforme já explicitado. Entretanto, a única professora da escola que se enquadrava nos critérios para a seleção dos entrevistados, convidou mais três professoras para participarem também: uma outra professora de Matemática, uma de Português e a própria coordenadora pedagógica.

O gráfico a seguir, construído a partir dos relatórios liberados pelo DGED, representa em percentuais, os índices de retenção e de reprovação por componente curricular ocorridos na escola D ao fim do ano de 2006.

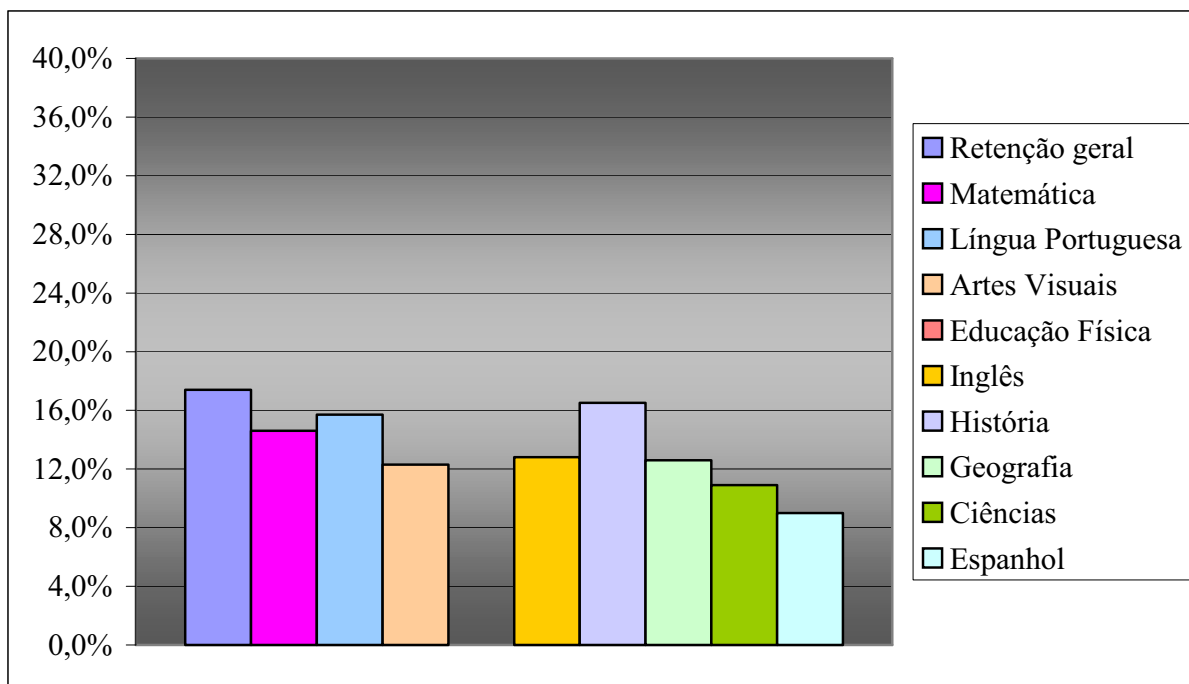


Gráfico 11 – Escola D: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005.

Segundo as professoras, os conceitos dos estudantes são trabalhados coletivamente nas reuniões do conselho de classe, o que pode indicar que os professores da escola percebem a importância deste tema sobre a vida deles. A princípio, poderia ser esta a razão dos baixos índices de reprovação mostrados no gráfico anterior, um dos menores conjuntos de todo campo da pesquisa. Também, com 14,6 % de reprovação, o índice de Matemática ficou atrás de todos os índices deste componente curricular nas outras escolas, “perdendo” inclusive, para os índices de Língua Portuguesa e de História da própria escola.

Todavia, os dados do DGED apontam para um filtro igualmente enorme existente no segundo segmento da escola, uma vez que em 2005 foram matriculados na quinta série 135 estudantes. No mesmo ano completaram a oitava série somente 28. Em 2004, a relação foi de 146 para 29. A menos que tenham sido abertas mais vagas para a quinta série nestes anos, trata-se da pior relação entre o número de estudantes que entram no segundo segmento e o número daqueles que conseguem concluir, dentre as seis escolas pesquisadas.

4.2.5 – Escola E

A escola mais nova do grupo focalizado, contando com 34 anos de idade, possui quatro andares, com 25 salas, e atendeu em 2006 a 1153 estudantes em dois turnos. À noite ela é utilizada também pela Secretaria de Estado de Educação. Os estudantes matriculados no município encontravam-se assim distribuídos: 123 na educação infantil; 15 na classe especial; 44 na formação inicial do primeiro ciclo; 63 no período intermediário do primeiro ciclo; 50 no período final do primeiro ciclo; 68 na classe de progressão; 171 na terceira série; 125 na quarta série; 175 na quinta série; 128 na sexta série; 113 na sétima série e 78 na oitava série.

No entorno da escola situam-se, pelo menos, cinco comunidades carentes, uma delas tem início na mesma rua na qual a escola está localizada. As crianças que estudam na escola E são oriundas, em menor número do Complexo do Caju. A maioria vem do Parque Erédia de Sá e da Vila Arará, uma comunidade paupérrima, com vários barracos construídos em cima de um viaduto por onde passam trens de carga oriundos do cais do porto.

A escola situa-se em frente a uma bem cuidada praça esportiva, de onde se pode observar, de forma destacada, os dois grandes blocos avermelhados que compõem sua arquitetura. Além da escola, chama a atenção de quem chega a esta praça, a presença de um presídio estadual, uma imensa estrutura de concreto e grades nos fundos da unidade escolar, compondo uma espécie de moldura para a escola. Nesta unidade prisional ocorreram recentemente várias rebeliões, em uma das quais, em 2004, morreram 30 pessoas, o que provocou o fechamento da escola por vários dias.

Enquanto preenchia o questionário, na primeira etapa da pesquisa, a professora Maria, graduada junto comigo na UERJ em 1998, falou sobre problemas de depressão que teve que suportar, devido, segundo ela, ao fechamento da escola no duro período desta última rebelião. Quando retornei à escola para convidar duas outras professoras para entrevistas individuais, soube que Maria havia abandonado o magistério municipal, viajando para Brasília no intuito de tentar a sorte por lá.

Provavelmente, devido a problemas desta monta, esta foi a escola em que a preocupação com a segurança se fez mais presente nos dias visitados. Pela manhã, no início do primeiro turno, a própria diretora, juntamente com outros funcionários, verificavam a entrada dos estudantes. Depois do início das aulas, não era tarefa fácil adentrar no espaço escolar.

No que diz respeito à compreensão para com a pesquisa, a equipe de direção desta escola foi a que se mostrou mais acolhedora, fornecendo os documentos solicitados sem hesitação. Na quarta visita, a simpática adjunta chegou a dizer que eu poderia ficar à vontade, pois “já era da casa”. Infelizmente, contudo, os livros de atas de reuniões da década de 1990 não foram encontrados, o que restringiu a pesquisa neste tipo de documento à década de 2000.

Pelas conversas dos professores, interceptadas na pequena, mas acolhedora sala reservada para eles, ocorriam muitas reclamações contra as condições de trabalho, notadamente, em relação à superlotação de turmas e pelo fato dos estudantes vagarem pelos corredores sem, contudo, entrarem nas salas de aula.

Embora tenha sido percebido, na única entrevista realizada na escola, que a professora de Matemática não fazia questão de ver diferenças entre os estudantes em função de suas origens, conforme será explorado mais adiante neste texto dissertativo, compreendi que alguns dos professores com os quais convivi, se preocupavam com a difícil situação destes. Enquanto pesquisava o livro de atas, notei que a professora de Ciências preparava, de forma entusiasmada, um jogo para ser utilizado em uma aula sobre educação sexual. A professora tentou explicar-me que a motivação para esta atividade ocorreu em função do constante abandono da escola, por parte das estudantes, devido à gravidez precoce.

No livro de atas de reuniões, encontrei ainda algumas passagens que registravam preocupações e dificuldades dos professores para enfrentarem os desafios de uma escola que atende classes populares, como a escola E. Isso pode ser percebido no dramático recorte sobre a turma 703, a seguir:

É uma turma apática que vive no marasmo. O professor não consegue obter uma resposta mesmo que negativa. São alunos fora da faixa etária. O meu relacionamento (professor-aluno) com eles é de homem para homem. [...] São alunos massacrados pela vida, por isso é importante termos um olhar diferente. O que mais angustia os professores é que eles não faltam a instituição. Eles gostam da escola, mas não assistem aula. Os responsáveis estão cientes disso só que não têm mais autoridade sobre eles e o tempo vai passando assim. Eles ficam reprovados e no ano seguinte tudo se repete. Os professores estão angustiados fazendo o que podem, papel de psicólogo, assistente social, responsável, mas isso não resolve. O que fazer? A professora Tania (DED) disse que vai passar a discutir com sua equipe essa problemática porque o aluno está dentro da escola sob a responsabilidade da escola e tendo faltas e se comprometeu a trazer alguma coisa em suas próximas visitas. O professor José pede a palavra e diz que realmente é um problema de toda a rede e que nós professores podemos oferecer a eles é muito pouco. Seus objetos são outros, o que esperam da vida é outra coisa. Nós professores, nos sentimos incapazes, frustrados. Esses alunos são ótimos seres humanos, mas como alunos a vida está passando e não se chega a lugar nenhum (Livro de atas da escola E, 2005, p. 58).

O gráfico doze, a seguir, procura apresentar os índices de retenção geral e de reprovação da escola E no ano de 2005. O mesmo foi construído a partir dos dados fornecidos pelo DGED e mostra a escola como aquela que apresenta o maior índice de reprovação em Matemática (37,9 %) e a segunda maior retenção (27,5 %) dentre as pesquisadas.

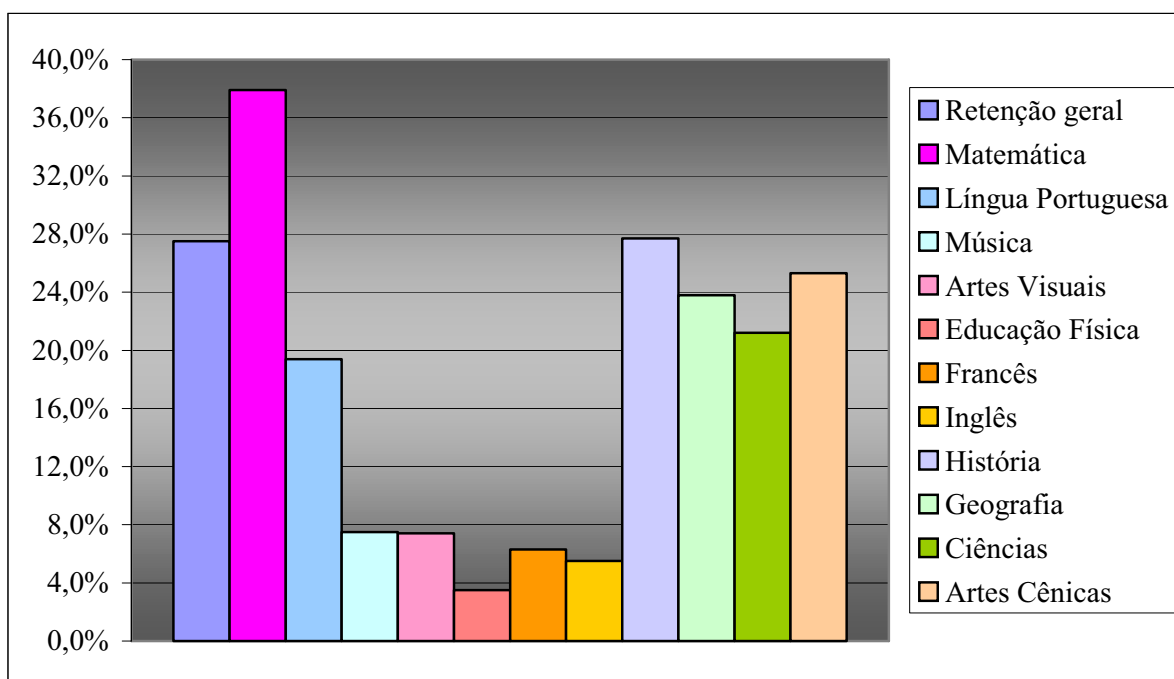


Gráfico 12 – Escola E: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005.

Não foi possível a construção da série histórica, relacionando o número de estudantes que são matriculados na quinta série com aqueles que conseguem completar o Ensino Fundamental. Para o ano de 2005, foram criadas cinco turmas de quinta série, com 156 estudantes e três turmas de oitava série, com 94 estudantes. Dentre estes, 74 terminaram o segundo segmento, o que corresponde a, aproximadamente, 79 % dos estudantes que iniciaram a oitava série e a 47 % do número de inscritos na quinta série.

4.2.6 – Escola F

Segundo seu então diretor, na primeira fase de visitas, entre abril e maio de 2006, trata-se da segunda maior escola da 1ª CRE, atendendo exclusivamente a estudantes do segundo segmento, com 817 matrículas naquele ano, assim distribuídas: 229 na quinta série, 231 na sexta série, 197 na sétima série e 160 na oitava série. Possui 22 salas distribuídas em três andares, utilizadas também pela Secretaria de Estado de Educação à noite.

A escola foi construída na década de 1960 e passou por uma grande reforma recentemente. Quando questionada sobre o que havia melhorado nestes últimos dez anos na rede municipal, a lembrança da única professora entrevistada na escola foi, justamente, esta reforma:

Quando eu entrei naquele colégio, então era pra você chorar de tão horrível que era, era deprimente, sombrio, tá? Eu chorei quando eu voltei pra casa, eu chorei. “Porque que eu fui escolher esse colégio pra trabalhar?” [...] Na época quebraram mesmo, aproveitaram alguma coisa da estrutura e aumentaram, entendeu? a sala dos professores é outra agora. Foi uma reforma boa. O que melhorou, assim, nesses dez anos foi isso, uma obra tão prometida saiu. É, mas em compensação, a quantidade de alunos que agora tem na escola, é horrorosa (Professora Letícia – Escola F)

Contudo, durante a pesquisa de campo, foi observado que salas do térreo já se encontravam pichadas e alguns equipamentos danificados, como o portão automático da entrada principal que, se travado, dificultava o acesso à escola. Em uma das visitas realizadas em setembro de 2006, pude observar alguns estudantes se “divertindo” enquanto destruíam os cartazes expostos, no momento em que a diretora adjunta se preocupava em organizar a saída do primeiro turno. Já em 2007, fui informado por uma professora de Geografia que também trabalha na escola A e nas imediações da escola F, que a mesma viveu um conturbado período recentemente, devido à explosão de bombas no seu interior. Tais ocorrências evidenciam a presença da violência no interior da escola brasileira, explorada de forma recorrente na grande mídia.

Pelas observações realizadas durante as visitas e também, pela fala da professora Letícia, depreende-se que a escola vinha sofrendo com a falta de pessoal. A única inspetora disponível era uma funcionária cedida recentemente pela Prefeitura e que se encontrava em desvio de função. Ademais, durante a fase final da pesquisa de campo, a escola encontrava-se com vacância na

coordenação pedagógica. Também, a escola carecia da presença de um agente de pessoal⁶⁰, o que sobrecarregava a diretora com afazeres burocráticos.

A escola situa-se em um local de pesado tráfego de carretas, no caminho de estaleiros e do Cais do Porto, o que gera muitos ruídos, potencializados pela presença de quebra-molas nas imediações. Ao seu lado existe um destacamento da polícia, já na entrada de uma das comunidades atendidas. A maioria dos estudantes é oriunda do Complexo do Caju, um conjunto composto por nove comunidades carentes. Em 2001, uma destas miseráveis comunidades, situada sob um viaduto da Linha Vermelha, pegou fogo, o que fez com que a base de ferro que sustentava esta estrutura derretesse, provocando seu afundamento.

O próprio bairro, como um todo, é muito pobre, possuindo o menor IDH dentre todos os bairros circunscritos no campo da pesquisa, situando-se em 117º lugar na lista de bairros da cidade do Rio de Janeiro. Era o destino de boa parte do lixo produzido no então Estado da Guanabara até a década de 1970, quando o aterro sanitário lá existente foi desativado, dentre outros motivos, pela carga poluidora que provocava na Baía de Guanabara. Hoje, ele é mais lembrado na cidade pelo conjunto de cemitérios que possui.

Apesar do clima de desconfiança em relação à pesquisa, percebido na primeira visita e já relatado no capítulo III, compreendi que existia um acolhimento por parte da primeira equipe de direção, para com os estudantes. Alguns atendiam telefonemas e ajudavam em pequenos trabalhos burocráticos. O próprio diretor conversava com eles de forma amistosa e, de quando em vez, os abraçava. Isso foi notado também em relação à simpática professora que, naquele período, ainda exercia a função de coordenadora pedagógica.

Na segunda visita, enquanto ainda procurava os professores de Matemática para responderem o questionário, percebi que havia uma grande mobilização entre todos. A escola havia instituído semanas de provas e aquele era o primeiro dia da primeira semana. Tanto o diretor, quanto a adjunta separavam as provas de múltipla escolha xerografadas e os cartões de respostas padronizados, impressos em uma gráfica fora da escola. A adjunta informou-me que não se tratava de diretriz da SME-RJ ou da 1ª CRE e sim, iniciativa da própria escola. Tal oportunidade, na compreensão da professora, poderia significar, para os estudantes, o contato com a realidade a ser vivenciada em futuros concursos. Trata-se da mesma compreensão que

⁶⁰ Funcionário que leva documentos da direção e demais processos dos professores para a CRE e de lá traz os despachos e comunicações para a escola.

Letícia externou em sua entrevista, conforme pode ser percebido no recorte de seu depoimento, a seguir, e que será explorada mais adiante, na fase de análise dos dados:

[...] na preocupação em relação à avaliação, eh, preparar o aluno para um outro tipo de escola e tudo, esse ano a gente fez, uma vez por bimestre, uma prova de múltipla escolha. Primeiro e segundo bimestre foi assim. É pra eles se acostumarem, com marcar, porque eles não sabem marcar cartão, é para eles se habituarem a uma outra realidade que a gente está preparando para eles, a gente não tá preparando pra ali, achar que ali vai ser o fim, que vai acabar, que não vão terminar ou que vai parar no meio do caminho. Não, a gente sempre pensa em dar a eles qualquer coisa melhor, né, então ou faz algum concurso e tudo, tentando se habituar. Então, a gente se preocupou em mudar, em padronizar uma avaliação, mas uma pelo menos, não todas, uma, cada bimestre e tudo, sendo que agora a gente, como estamos sem apoio, pra rodar material pras turmas. [...] As turmas estão muito cheias, pra não ter cola a gente misturava, fazia uma fileira de sete, uma fileira de cinco, uma fileira de sete, então a gente precisava de gente pra preparar as provas, envelopar e agora não tem. Então fez todo mundo na mesma turma [...] desvirtuou um pouco. O próprio resultado do terceiro bimestre não foi em múltipla escolha, porque eu já achei que em alguns casos os alunos estavam colando, eu não queria um resultado deturpado.

Muitas reclamações aconteciam entre os professores neste primeiro dia, pois alguns deles estavam liberando os estudantes imediatamente após o término das provas e antes de acabar o tempo de aula. Tal ocorrência vinha provocando grande balbúrdia nos corredores e no pátio da escola. Outros protestavam contra a atitude de uma professora de Português que permitiu a consulta de cadernos e livros pelos estudantes.

No que diz respeito aos documentos, novamente a pesquisa foi prejudicada em função da não localização de livros da década de 1990 com os registros de atas de reuniões. Não logrei sucesso na primeira fase da pesquisa, pois nunca me franquearam o acesso a um deles. A adjunta autorizou, todavia, o meu acesso a uma apertada sala no térreo, onde pude encontrar alguns relatórios finais dos professores da década de 2000, contendo suas percepções acerca do rendimento das turmas.

Tive a chance assim, de conhecer um pouco mais da escola, uma vez que concluí a pesquisa documental nesta primeira fase, em uma ampla e confortável sala de leitura, localizada no segundo andar. Somente no segundo semestre, após a mudança da equipe de direção, a também simpática adjunta, encontrou o livro com registros de reuniões ocorridas do ano de 2003 em diante.

Os dados de desempenho dos estudantes no ano de 2005, fornecidos pelo DGED, propiciaram a construção do gráfico a seguir. Trata-se da segunda escola do campo em que Matemática, com 15,4 % de reprovação, não é o componente que mais reprovou neste ano, tendo sido superada por Ciências e Espanhol.

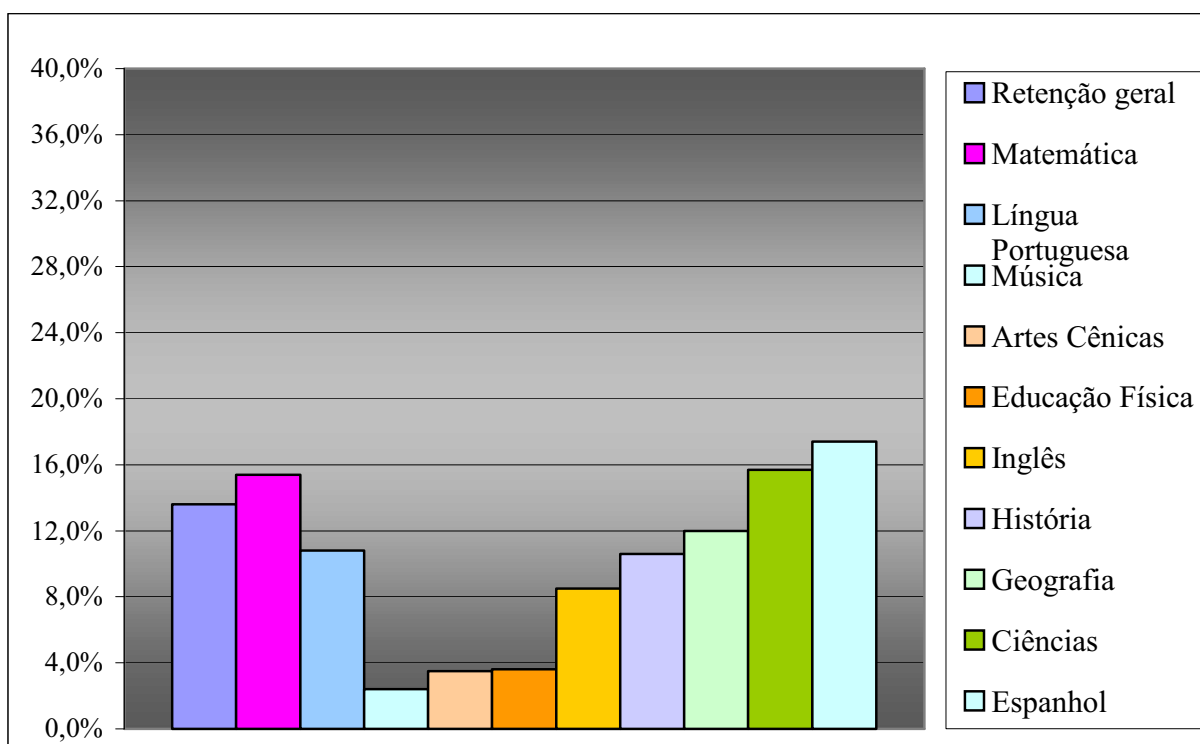


Gráfico 13 – Escola F: retenção geral no segundo segmento e reprovação por componente curricular em 2005.

Nesta escola também, só foi possível comparar-se o número de estudantes matriculados na quinta série, no ano de 2005, com aqueles que conseguiram completar o Ensino Fundamental neste ano. Assim, foram preenchidas nove turmas de quinta série, com 296 estudantes e quatro turmas de 8ª série com 155, o que perfaz 52,3 % dos que iniciaram o segundo segmento. De acordo ainda com os dados do DGED, 143 foram aprovados na oitava série em 2005.

V – OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991 apud FIORENTINI, 2003, p. 121)

5.1 – Caracterização geral

Durante a primeira etapa da pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2006, todos os vinte e cinco professores, quatorze mulheres e onze homens, preencheram o questionário. Ainda que a pergunta acerca da idade do profissional não estivesse presente, com o objetivo de não acarretar algum tipo de constrangimento no primeiro contato, foi possível a construção da tabela de faixas etárias a seguir. Isso se deveu à análise das outras respostas do questionário dos professores que não explicitaram a idade nos diálogos mantidos e, também, a partir de percepções individuais.

Tabela 8 – Faixa etária dos professores de Matemática do campo da pesquisa.

Faixa etária	20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos
Nº de professores	1	12	6	6

Nas escolas pesquisadas não é somente em Matemática que se nota a pouca presença de professores na faixa dos vinte anos. Percebe-se isso, também, em todos os outros componentes curriculares. A tabela nove, a seguir, consolida as respostas dadas às perguntas quatro, cinco e seis, apresentando os tempos de graduação e de experiência profissional dos vinte e cinco professores. Percebe-se a pouca incidência de profissionais recém graduados e também de recém admitidos na SME-RJ. Somente uma professora, da escola E, foi admitida há menos de cinco anos. É possível que as distribuições dos dados nas tabelas oito e nove ocorram em função da maior procura, por parte dos professores, pelas escolas da 1ª CRE, devido à sua localização geográfica.

Anualmente a SME-RJ promove um concurso para transferência de professores, conhecido como concurso de remoção. Nesse concurso, os profissionais podem solicitar transferências para escolas subordinadas à mesma CRE em que trabalham (remoção intra-CRE) ou para escolas subordinadas a outras CRE's (remoção inter-CRE). Tanto a 1ª quanto a 2ª CRE, que abrange os bairros da zona sul do município do Rio, bem como a região da grande Tijuca, são muito procuradas nestes concursos. Assim, muitos professores que trabalham em escolas dessas CRE's já foram vinculados à CRE's mais afastadas do centro da cidade. Com isso, são destinadas menos vagas nos novos concursos públicos para as escolas das duas CRE's. Seguindo-se essa lógica, se a pesquisa fosse realizada em CRE's mais afastadas do centro, muito provavelmente ocorreria uma incidência maior de professores mais jovens e, por conseguinte, com graduação mais recente.

A prefeitura do Rio, reconhecendo a procura dos professores pelas escolas das CRE's mais próximas ao centro, propõe um pagamento mensal extra, com o intuito de evitar a evasão de profissionais de escolas mais afastadas ou que estejam situadas em áreas de difícil acesso.

Tabela 9 – Tempo de graduação e de experiência profissional dos professores de Matemática(a).

	0 a 4	5 a 9	10 a 14	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39
Tempo de graduação	-	4	5	4	3	2	7	-
Tempo de magistério	1	3	6	4	3	1	4	3
Tempo na SME-RJ	1	11	4	1	1	1	3	3

(a) Cinco professores participantes desta pesquisa foram admitidos no magistério público antes de 1975, ano da fusão do antigo Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara e pertenciam, portanto, aos quadros da secretaria de Educação deste último. A partir da fusão, eles foram absorvidos pela secretaria de Educação do novo município do Rio de Janeiro, assim como praticamente todas as escolas do então primeiro grau, administradas pelo antigo Estado da Guanabara. Para mais detalhes sobre essa absorção, ver MANDARINO (2006, p. 64).

As respostas às perguntas sete até treze do questionário, foram consolidadas em tabelas e se encontram no anexo sete (as perguntas dois e três, que dizem respeito ao horário do professor na escola e séries que eles lecionam não serão tratadas no contexto da dissertação, uma vez que tinham como única função facilitar a localização dos professores na escola do campo da pesquisa, indicada na questão um).

Olhando-se mais de perto este conjunto de respostas, percebe-se que pouco mais da metade dos professores graduou-se em universidade pública e que dez deles, 40 % do total, possui pós-graduação, dois com Mestrado e oito com especialização *Lato sensu*. No que tange às

propostas oficiais para a avaliação dos estudantes, três professores afirmaram que não as conhecem. Os professores que afirmaram ter conhecimento das mesmas, citaram, com maior frequência, reuniões na escola e centros de estudo como os momentos da vida profissional em que travaram contato com os ditames oficiais.

Da mesma forma, três professores no grupo dos 25 afirmaram que nunca tiveram contato com a Multieducação. Dentre os 22 que afirmaram terem tido algum contato com a proposta, nove citaram a leitura do livro como fonte de informações. Chama a atenção o fato de que vinte professores afirmaram, em pergunta posterior do questionário, que receberam da SME-RJ, na década de 1990⁶¹, o livro editado pela secretaria com os detalhes da proposta, mas somente oito deles o citaram na pergunta em voga⁶².

Quando se dá destaque à concepção de avaliação da aprendizagem presente na Multieducação, como na pergunta 12, as incertezas aumentam. Dentre os 25 professores, quatro responderam que desconhecem o que a Multieducação propõe sobre avaliação, enquanto três alegam conhecer “mais ou menos” a sua abordagem. Assim, segundo suas respostas, 28 % dos professores não têm um claro entendimento sobre o assunto. O complemento da pergunta solicitou que os professores se manifestassem em relação à percepção que eles têm sobre avaliação na Multieducação. Dentre os professores que emitiram opiniões sobre a avaliação na Multieducação, 89 % o fizeram de maneira desfavorável e somente uma professora concordou, em parte, com o que está delineado na proposta.

Por último, 15 professores informaram que em suas escolas existem discussões coletivas acerca do sistema de avaliação adotado pela SME-RJ, o que corresponde a 60 % dos informantes. Dentre os dez professores restantes, uma professora não soube responder, outra afirmou que às vezes as discussões ocorrem e oito afirmaram que tal atividade não ocorre nas escolas em que trabalham. Entretanto, deve ser registrado que a análise das respostas, escola por escola, fez emergir inconsistências nos resultados. Isso se deve ao fato de que, enquanto um ou mais professores afirmaram que as discussões coletivas sobre avaliação ocorrem nas escolas em que

⁶¹ Em 1996, ano em que foi implantada a Multieducação, cada professor da rede recebeu da SME-RJ um exemplar do livro. Também, para cada escola da rede foi enviado um exemplar, que deveria ser mantido na sala de leitura.

⁶² Ainda sobre o livro, durante a fase de coleta de dados com o questionário, um dos professores da escola E, admitido na rede mais recentemente, afirmou que já fez a solicitação do mesmo várias vezes, junto à instâncias superiores, mas que nunca o recebeu. Segundo o professor Antonio do setor de avaliação do DGED, entrevistado no início de 2006, os originais do livro foram perdidos, o que dificulta a distribuição para estes professores de um exemplar do livro da Multieducação.

trabalham, outro(s) professor(es) da mesma escola informou (informaram) que tais reuniões não ocorrem. É provável que erros de interpretação da pergunta treze, por parte dos respondentes, acarretaram tais divergências. Dada a sua importância no contexto na pesquisa, este assunto será tratado mais adiante, já com o foco no grupo de professores entrevistados.

5.2 – Caracterização dos entrevistados

Nesta seção será apresentada uma compilação de algumas respostas dos questionários, formuladas pelos professores que foram procurados, posteriormente, para a entrevista individual. As questões tratadas na seção referem-se, exclusivamente, à faixa etária dos profissionais, formação acadêmica e tempo de experiência. Os resultados serão apresentados em forma de percentual e visam caracterizar o grupo focalizado.

A partir da leitura da tabela nove conclui-se que 12 professores não se enquadraram no primeiro critério de seleção para as entrevistas, pois foram admitidos na SME-RJ após 1996. Dos 13 professores restantes, um deles, Orlando, da escola F, respondeu no questionário que nunca teve contato com a Multieducação, nos dez anos de atuação no magistério municipal. O professor Márcio, admitido na secretaria em 1989, não foi procurado em função dos problemas ocorridos na escola B e já relatados. Por último, a professora Julia, trabalhando no magistério público desde 1970, foi embora da escola E, conforme já explicitado.

As tabelas a seguir procuram caracterizar os dez professores, oito mulheres e dois homens, que receberam os convites para as entrevistas individuais:

Tabela 10 - Professores convidados para a entrevista individual.

Professor	Escola	Idade(a)	Ingresso no magistério	Ingresso na SME-RJ(b)
Paulo	A	59	1972	1985
Claudia	A	56	1974	1974
Silvia	B	59	1969	1969
Cássia	B	56	1974	1974
Cíntia	C	49	1976	1976
Julio	C	49	1986	1996
Damiana	C	46	1985	1985
Juliana	D	53	1977	1977
Corina	E	59	1967	1967
Letícia	F	40	1991	1996

(a) As idades dos professores Paulo, Claudia, Silvia, Cíntia e Letícia foram informadas pelos mesmos. As outras idades foram estimadas, utilizando-se como base outras informações fornecidas.

(b) As professoras Claudia, Silvia, Cássia e Corina ingressaram na Secretaria de Educação do antigo Estado da Guanabara.

Tabela 10 - Professores convidados para a entrevista individual - continuação.

Professor	Graduação	Universidade ou Faculdade	Pós-graduação	Atua em outra rede?
Paulo	1972	FAHUPE	<i>Lato sensu</i> – Docência superior – FAHUPE	Sim
Claudia	1973	FAHUPE	Não	Não
Silvia	1974	UERJ	Não	Não
Cássia	1972	UERJ	Não	Não
Cíntia	1980	UFRJ	<i>Lato sensu</i> – Educação Matemática – UFRJ	Não
Julio	1980	USU	Não	Sim
Damiana	1986	Estácio de Sá	Não	Não
Juliana	1976	UFF	Não	Não
Corina	1973	Santa Isabel	Não	Não
Letícia	1990	UERJ	<i>Lato sensu</i> – Informática e Educação – UFRJ	Sim

Em termos numéricos, 60 % dos professores têm mais de 50 anos de idade e 30 % deles estão na faixa etária que vai dos 41 aos 50 anos. Com 40 anos só há uma professora, Letícia, o

que perfaz 10 % dos professores do grupo focalizado. Resumindo outros números ligados à experiência profissional, tem-se (também em forma de percentual): 50 % dos professores têm mais de 31 anos atuando no magistério. Entre 21 e 30 anos, 30 % e até 20 anos de experiência, tem-se dois professores, ou seja, 20 % deles. No quesito tempo de magistério na SME-RJ (ou SEE do Estado da Guanabara) os números são os seguintes: quatro professores (40 % deles) atuam na secretaria há mais de 31 anos. Quatro outros professores estão na faixa que vai de 21 a 30 anos e dois deles, 20 %, têm exatos dez anos de magistério municipal.

Cinco professores do grupo focalizado, ou seja, 50 %, estudaram em universidades públicas e cinco outros, em instituições particulares. No que tange à pós-graduação, somente três deles possuem curso de especialização *lato sensu*. Os outros 70 % do grupo apenas concluíram a graduação. Dos 25 professores que responderam o questionário inicial, quinze deles, ou seja, 60% afirmaram trabalhar em outras redes de ensino. Contudo, no grupo em foco, somente três, correspondendo a 30 % do mesmo, trabalham também em outras redes (dois na secretaria estadual de educação do governo do Estado do Rio de Janeiro e uma professora, Letícia, que trabalha na FAETEC, da Secretaria de Ciência e Tecnologia, também do governo do Estado do Rio).

No próximo capítulo tem início o trabalho de análise dos relatos destes professores, obtidos mediante o uso de entrevistas e também informalmente, anotados no caderno de campo. Durante o processo de análise e de discussão dos resultados, recorrer-se-á aos dados compilados na seção que ora se encerra, como subsídios na discussão dos resultados desta análise.

VI – PERCEBENDO SIGNIFICADOS NOS DADOS

“Não pretendemos a completude de uma análise que possa ser generalizada e que aporte verdades definitivas e definidoras. Nos desafiamos a realizar uma análise dentro da incompletude do conhecimento que caracteriza a complexidade do mundo em que vivemos e ao que construímos” (ESTEBAN, 2001, p. 37-38).

No capítulo III, mais especificamente no tópico 3.5, foi explicitada a metodologia de análise das falas dos professores. A base desta metodologia, desenvolvida a partir das pesquisas de SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI (2002), está na clarificação das unidades de significado, que ocorre após sucessivas leituras das entrevistas. Na presente pesquisa, foram definidos quatro grandes temas gerais, reapresentados nos tópicos a seguir, que tiveram como objetivo o balizamento destas leituras. Sob cada tópico serão apresentadas as unidades de significado e categorias que emergiram neste processo de análise.

6.1 – Avaliação da aprendizagem: concepção do professor

Com o olhar no tema um, “Avaliação da aprendizagem: concepção do professor”, as leituras e releituras das entrevistas me permitiram compreender que o professor Paulo, da escola A, é o único que utiliza somente as notas de trabalhos e de provas para conceituar os estudantes. Procurando explicar como chega ao conceito final, Paulo declara: “Eu uso percentual. Eu faço percentual. É um percentual até para ser o mínimo necessário e vou dentro das faixas fazendo percentual. O que eu não gosto. Eu prefiro nota”. Paulo utiliza uma tabela própria de faixas de percentuais para a conversão das notas em conceitos, o que facilita, na sua compreensão, a definição do conceito final do estudante.

A posição de Paulo se mostrou divergente das posições dos demais professores, pois todos alegaram a utilização de outros critérios, além de notas em trabalhos e provas, para a atribuição de conceitos. Assim, com base no tema um veio à tona a primeira unidade de significado 1.1: “Para conceituar o estudante os professores não consideram somente a aprendizagem dos

conteúdos”. Ou seja, o fato do estudante aprender ou não, constatado a partir do uso de algum instrumento de avaliação, não é o único elemento considerado pelo professor para a atribuição do seu conceito.

Sete professores citaram interesse, participação ou ainda, uma combinação de ambos, como aspectos da vida escolar do estudante, levados em conta para a definição do seu conceito⁶³. Dentre os sete professores, quatro mostraram dar importância a estes aspectos em mais de uma pergunta. Assiduidade foi o segundo elemento mais citado, uma vez que seis professores afirmaram levar em conta a presença do estudante em sala de aula para conceituá-lo. A seguir, os aspectos ligados a atitudes comportamentais, não conectadas de forma direta à aprendizagem dos conteúdos foram citados por cinco professores. Assim, relacionamento com colegas e professor, organização, respeito e passividade são levados em conta no momento da definição do conceito, sendo que uma das professoras enfatizou o item respeito várias vezes. Por último, a análise do estudante “como um todo” e “de forma global” foram expressões utilizadas por duas professoras, em mais de uma resposta. A partir da primeira unidade de significado e suas referências foi elaborada a categoria “Avaliação informal” que será discutida mais adiante.

A unidade de significado 1.2, “Os professores não fazem recuperação da aprendizagem individualizada em sala de aula”, emergiu das leituras dos depoimentos, ainda sob o prisma do tema um. Oito professores afirmaram não trabalhar, especificamente, com os estudantes que obtêm conceitos baixos nas verificações da aprendizagem, sendo que seis deles atribuíram à lotação das turmas tal impossibilidade. Ademais, três entrevistados citaram o comportamento dos estudantes que não fazem parte do conjunto alvo da recuperação, como fator impeditivo para o trabalho individualizado. Por fim, dois professores explicitaram que o tempo de aula é insuficiente para darem conta da recuperação individualizada e dos conteúdos a serem trabalhados com todos os estudantes. Como resultado desta análise foi elaborada a categoria “Condições de trabalho”.

⁶³ Interesse e participação foram conjugados sob a mesma referência, pois compreendi que seus significados, no sentido pedagógico, estão imbricados. Sob o olhar do professor, dificilmente, o estudante demonstrará interesse pelas aulas, mas não irá participar das atividades propostas. Até porque a própria participação do estudante já é um indicio do seu interesse. Mais difícil ainda será conceber a existência de um estudante que participa das atividades propostas pelo professor e que, todavia, não tem interesse pelas mesmas. Compreendo, contudo, que podem existir diferentes interpretações, por parte dos professores participantes da pesquisa, dos significados destas duas expressões.

Outra unidade de significado, “Os professores não avaliam a aprendizagem dos estudantes de uma mesma turma de forma diferenciada”, que será referenciada como 1.3, resultou também das leituras e releituras dos depoimentos ainda sob o ângulo do tema um. Sete professores se posicionaram nesse sentido, sendo que dois deles não explicitaram os motivos para esta atitude. Outros três alegaram que não fazem avaliações diferenciadas devido às condições de trabalho, citando três vezes o grande número de estudantes por turma e uma vez a ausência de pessoal de apoio. Por último, dois professores alegaram que não poderiam avaliar de forma diferenciada os estudantes da mesma turma, uma vez que isto poderia se configurar em uma atitude discriminatória.

A quarta unidade de significado, percebida com a leitura das entrevistas e que será identificada como 1.4, foi: “A exigência que os professores fazem da apreensão dos conteúdos pelos estudantes, varia de acordo com o julgamento que eles fazem da turma”. Oito professores argumentaram em favor deste princípio. Duas professoras afirmaram que até apresentam o mesmo instrumento de verificação da aprendizagem, mas o diferencial ocorre no momento da correção das questões, quando elas alteram o referencial para a atribuição dos conceitos. Três outras professoras afirmaram que os instrumentos de verificação são diferentes, enquanto outros três só afirmaram que fazem a diferenciação, não explicitando como. A partir das unidades de significado 1.3 e 1.4 e as referências citadas pelos professores, foi elaborada a categoria “Homogeneidade”, também abordada adiante, no desdobramento da análise.

De acordo com os depoimentos dos professores, foi possível perceber que sete deles fazem uso da reprovação dos estudantes, compreendendo-a como um instrumento que não deve ser descartado no processo avaliativo. Seis professores se mostraram a favor da reprovação quando conteúdos não são apreendidos pelos estudantes, enquanto que uma professora, Letícia, demonstrou que só utiliza este recurso quando compreende que o estudante não apresenta, sob o seu ângulo, motivação para a aprendizagem. Um professor mostrou uma face excludente do processo pedagógico, ao defender o retorno da jubilação na educação municipal, ou seja, o impedimento de nova matrícula na escola, quando o estudante ficar retido na mesma série de forma recorrente. Tais referências serão agregadas à unidade de significado “Os professores acreditam na reprovação como instrumento válido no processo pedagógico”, que será identificada como 1.5. Advém desta análise a categoria “Valor da reprovação”.

Contemplando o primeiro tema ainda, foi desvelada a sexta unidade de significado, conectada à auto-avaliação. “Os professores não trabalham com auto-avaliação dos estudantes” que será identificada como 1.6. Somente uma entrevistada afirmou trabalhar com auto-avaliação, mas em um plano de autoconhecimento, através de textos não ligados à Matemática, e não na perspectiva de conceituação própria do estudante, ao fim de um determinado período. Dentre os sete outros professores que chegaram a abordar este tema nas entrevistas, quatro afirmaram que só informalmente conversam com os estudantes, mas os conceitos não são dados por estes. Três outros não abrem a discussão a respeito do assunto em sala de aula.

Da mesma forma, somente quatro professores afirmaram em seus relatos que abrem algum tipo de discussão com os estudantes sobre o trabalho desenvolvido em sala. Esses mesmos professores explicitaram que esta atividade é feita eventualmente e de maneira apenas informal. Com isso, tal atividade não pode ser caracterizada como uma avaliação do trabalho dos professores por parte dos estudantes. Duas outras professoras afirmaram não motivá-los para esse trabalho. A unidade de significado 1.7, “Os professores não são avaliados pelos estudantes”, emergiu desta análise. Por último, a partir das duas últimas unidades de significado, foi elaborada a categoria “Professor no centro do processo”.

6.2 – Ações oficiais: percepção do professor

Sob o tema dois, “Ações oficiais: percepção do professor”, as leituras das transcrições das falas propiciaram a descoberta de várias unidades de significado. O roteiro da entrevista contava com muitas questões relativas à Multieducação, visto que a mesma deveria assumir um destacado papel no cotidiano das escolas e, naturalmente, nos princípios avaliativos adotados. Com isso, algumas das unidades de significado desveladas nesta análise dizem respeito à proposta.

Nessa perspectiva, a primeira unidade de significado resultante deste segundo olhar e que será identificada como 2.1, foi: “Os professores não assimilaram os princípios da Multieducação”. Somente quatro professoras afirmaram terem participado do curso de capacitação em 1996, curso este de adesão não obrigatória e cujos participantes foram remunerados. Dentre essas quatro professoras, duas disseram que se esqueceram de tudo e uma afirmou que se esqueceu de quase tudo. A quarta explicitou que não se interessou pela

Multieducação, alegando que a mesma foi implantada na rede como algo que já veio pronto (como se fosse um pacote fechado) e que o curso do qual ela participou se resumiu a algumas aulas, nas quais foram utilizados somente um aparelho de TV e um videocassete, sem a presença de um mediador.

Dos seis professores que não participaram do curso de capacitação, uma professora afirmou que não conhece nada, ainda que tenha respondido no questionário que já teve contato com a proposta. Dois professores colocaram que conhecem “muito pouco” e um quarto professor explicitou que se lembrava vagamente, tendo ouvido falar sobre o assunto. Outra professora não julgou o seu grau de conhecimento, preferindo antepor um elogio e também, uma crítica à proposta: “É um bom instrumento, completo e interligado, mas que se encontra distante da realidade vivida na escola” (Prof^a Cíntia, escola C). Por último, somente uma professora afirmou conhecer a Multieducação e de aplicar seus princípios em sua prática pedagógica. Contudo, não explicou como se dá essa aplicação.

A despeito da unidade de significado anterior, chama a atenção o surgimento, com o caminhar das entrevistas, de muitas críticas dos professores para com a proposta. Algumas foram registradas também nos questionários inicialmente preenchidos, bem como no caderno de campo. Com a leitura e releitura desse material, emerge nova unidade de significado, que será identificada como 2.2: “Os professores deslegitimam a Multieducação”. Em diversas perguntas direcionadas aos professores, tais como o nível de conhecimento de cada um, a concepção que eles têm da proposta, o conhecimento sobre os princípios avaliativos encerrados na mesma, se acreditam ou não na eficácia desses princípios, vieram à tona 21 críticas e somente dois elogios, proferidos por uma professora que, também, teceu críticas. As mais comuns dizem respeito à suposta distância entre o que propõe a Multieducação e a realidade das escolas municipais, com seis citações, efetuadas por quatro professores diferentes (dois deles se manifestaram nesse sentido em diferentes momentos da entrevista). Surgiram três críticas também em relação à distância entre os princípios defendidos pela proposta e a vida do estudante fora da escola. Outra crítica que aparece de forma recorrente nas falas dos professores relaciona-se a pouca ênfase dada aos conteúdos dos componentes curriculares, segundo os professores. Em quatro oportunidades, os entrevistados fizeram observações nesse sentido. As outras críticas foram: superficial; distante da prática; concebe as escolas como entidades padronizadas; veio como um pacote; muito subjetiva; apresenta os componentes curriculares de forma estanque; o sistema de conceitos

defendido na proposta não facilita a compreensão por parte dos estudantes e não é “muito amarrada”. Cada uma delas aparece nos depoimentos uma vez.

No que diz respeito às resoluções, portarias, publicações periódicas e demais instrumentos utilizados pela SME para fundamentar, regular, ou levar informações aos profissionais das escolas sobre a política educacional adotada e decisões das instâncias superiores, as leituras das entrevistas desvelaram a unidade de significado 2.3, “Os professores conhecem em parte o que, oficialmente, propõe a SME-RJ”. Somente três professores afirmaram categoricamente que têm conhecimento das determinações oficiais, publicadas no Diário Oficial do município do Rio de Janeiro. Três outras explicitaram que só conhecem o sistema de conceitos atualmente adotado. Uma professora disse que não conhece os conteúdos dos documentos e um professor alegou que não lê nenhum deles. Por último, uma professora se eximiu em participar da entrevista nesta etapa de perguntas, solicitando que a coordenadora pedagógica respondesse as perguntas.

Concernente às publicações periódicas, somente uma professora lembrou-se do título de uma revista, “Nós da Escola”, produzida pela Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura (MULTIRIO). Analisando-se as três últimas unidades de significado, 2.1, 2.2 e 2.3, foi elaborada a categoria “Deslegitimação”.

A referência ao Conselho de Classe (COC) permeou boa parte das entrevistas, citado pela maioria dos professores como sendo o local onde são apresentados os documentos oficiais e onde ocorrem as discussões sobre avaliação da aprendizagem. Os cadernos de aviso foram lembrados por dois professores, assim como os centrões⁶⁴. Somente uma professora citou as reuniões de planejamento, realizadas no início do ano letivo. Um professor citou ainda, o uso de quadro de avisos para a divulgação dos documentos da SME-RJ. Vem à tona, a partir dessa análise, a unidade de significado 2.4: “O conselho de classe é a referência que os professores têm para a interação com os ditames oficiais”.

Vale registrar aqui que as publicações periódicas, assim como Diários Oficiais onde são publicadas resoluções acerca de avaliação da aprendizagem, elaboradas pela SME-RJ e também portarias do âmbito do DGED, são enviados para as Coordenadorias Regionais de Educação e daí para as escolas. O conteúdo dos Diários Oficiais pode ser consultado ainda pela rede Internet. Neste sentido, o professor do DGED, entrevistado em 2006, esclarece:

⁶⁴ Reuniões marcadas em calendário oficial no início do ano pela SME-RJ, para todas as escolas da rede. Nos dias em que ocorrem as reuniões, as aulas para o segmento em foco são suspensas.

[...] Porque a gente tem realmente um problema de comunicação. Você nunca viu “Cartas do Convívio”. No entanto a gente manda todo mês, mas a gente acredita no seguinte, né? Eu estou aqui, no nível central, tem a pessoa que está no nível intermediário, que são as CRE’s e tem a escola. Na escola, quem é a representante, vamos dizer assim, em termos de fluxos de informações? É o diretor, aliás ele é eleito pela comunidade. Então, cabe a ele, é atribuição dele, divulgar. Entendeu? Então, o trâmite é esse: a gente produz, a gente manda para o nível intermediário que distribui às escolas e cabe às direções das escolas disseminar esses documentos todos. [...] Eles são publicados no D.O. e cabe ao diretor...toda a escola recebe o D.O. diariamente. Agora, atualmente, né, de dois anos para cá, esses documentos estão, tirando ainda o “Cartas do Convívio” e o “Nós da Escola” que é uma publicação maior, eles são colocados na Intranet. [...] A orientação é essa, a gente repassa os documentos..olha só: vou te dar um exemplo do “Cartas do Convívio”. Pra você ter uma idéia, né?. A gente publica aqui, faz o “Cartas do Convívio” aí a gente manda para as CRE’s, aí a gente manda cinco para cada CRE e mais um para cada escola. Tá? E agora, a gente já está começando a tomar o cuidado, a partir deste número agora mandamos em CD-ROM, para que eles repassem às escolas, ou por email ou tirando cópias e a escola por sua vez pode até reproduzir porque via por email, vai em arquivo Word. [...] Mas acontece, há uma quebra muitas vezes no fluxo, depende da direção. Tem direção que comunica tudo, tem direção que, por exemplo, em relação a aviso, ela bota num caderno para os professores assinarem, outros botam no mural. Documentos assim, tipo do D.O., tipo portarias, são documentos mais legais, que o professor precisa saber: a recomendação é que seja tratada em reunião com os profissionais. Essa é a recomendação, entende? (Professor Antonio Mateus – DGED/SME-RJ).

Nesta mesma entrevista o professor explicitou ainda sua compreensão acerca do grau de autonomia que as coordenadorias regionais de educação, bem como as escolas possuem para a definição de políticas sobre a avaliação da aprendizagem. A pergunta sobre a definição de diretrizes acerca do tema, por parte das CRE’s e escolas, resultou na seguinte resposta:

Não, a diretriz não, a diretriz não. Agora, a escola pode sim dentro da sua comunidade, lá, com seu corpo docente, seu corpo discente, só não pode estabelecer determinados critérios sobre as condutas, por exemplo, disciplinares, sobre as normas de avaliação. Não o conceito, conceito tem que ser igual no município inteiro. Agora, como nós vamos atribuir os conceitos? A escola, o corpo de professores e a escola como um todo, o CEC, Conselho Escola Comunidade, eles deveriam na verdade se reunir e estabelecer: olha, nós todos vamos ter um parâmetro de avaliação porque, senão fica assim, você avalia de um jeito porque é de Matemática, o de Português avalia de outro, e o aluno fica perdido, o pai também fica perdido (Professor Antonio Mateus – DGED/SME-RJ).

Retornando às percepções dos professores de Matemática acerca das ações oficiais, dentre os oito que responderam a questão relativa às discussões sobre avaliação na escola, sete afirmaram que as mesmas se fixam nos resultados, mas não tratam de aspectos da ação avaliativa em sala de aula. Ou seja, discute-se o produto da avaliação, mas não são buscados critérios comuns, a menos dos conceitos legalmente definidos, para os professores trabalharem com os

estudantes. Com isso, vem à tona a unidade de significado 2.5: “Discussões sobre avaliação restringem-se aos resultados”.

A análise das respostas sobre a atuação da coordenação pedagógica, no que diz respeito à avaliação, indica que duas escolas onde trabalham quatro professores entrevistados, apresenta vacância nessa função. Três outros professores disseram que as coordenadoras pedagógicas de suas escolas não interferem nos critérios avaliativos que cada um adota, enquanto que uma professora não desejou responder a pergunta. Por último, na escola onde ocorreu a entrevista em que a coordenadora estava presente, a pergunta não foi feita à professora de Matemática, alvo da pesquisa. Resulta desta análise a unidade de significado 2.6: “Coordenação pedagógica não interfere na ação avaliativa dos professores”. A partir das unidades de significado 2.5 e 2.6 foi elaborada a categoria “Independência”.

Por fim, um olhar na percepção dos professores acerca das mudanças ocorridas na última década, desde 1996, quando a Multieducação foi implantada na rede municipal, dá conta que sete deles acreditam que a educação municipal piorou nestes anos enquanto que uma professora afirma que o sistema não melhorou. Um professor ainda, afirma que somente o sistema de conceitos mudou, mas os outros aspectos da educação municipal ficaram na mesma situação de antes. Cinco professores creditam a culpa à própria SME-RJ, enquanto que os problemas sociais são citados por três professores. O sistema educacional do país, como um todo, é lembrado ainda por dois professores. Resulta desta análise a unidade de significado 2.7, “Os professores compreendem que a educação municipal piorou e isso se deve às ações oficiais”. A categoria “Deslegitimação”, elaborada anteriormente, pode então ser conectada à unidade de significado 2.7.

6.3 – Importância da Matemática: percepção do professor

Com a leitura dos depoimentos, tendo como referencial o terceiro tema, “Importância da Matemática: percepção do professor” foram desveladas mais algumas unidades de significado. O tempo insuficiente para o desenvolvimento dos programas de Matemática da quinta e de sexta séries foi aludido pela maioria dos professores (não houve tempo útil para a professora Cássia da escola B se manifestar sobre o assunto, pois a entrevista com ela fora interrompida antes). Quatro

professores procuraram justificar a maior carga horária reservada à Matemática em função da extensão do programa e três justificaram este tempo, uma vez que ela serve como base para os outros campos do conhecimento. Assim, a unidade de significado 3.1, “Os professores compreendem que o programa de Matemática é mais extenso e o tempo na grade curricular para desenvolvê-lo é pequeno”, vem à tona nesta primeira parte da análise.

Somente três professoras associaram a distribuição da carga horária entre os componentes curriculares, a um esquema hierárquico. Contudo, somente uma delas compreende ser justa a distribuição maior de tempo para Língua Portuguesa e Matemática, vigente no ano de 2006. Duas professoras, pelo contrário, se manifestam em favor de uma distribuição igualitária dos tempos dentro da grade, entre todos os componentes curriculares, compreendendo que todas as disciplinas deveriam possuir o mesmo grau de importância. Com isso, emerge a unidade de significado 3.2: “Os professores não percebem a Matemática como o componente curricular mais importante”.

Por último, a expressão “desenvolvimento do raciocínio lógico” permeia os depoimentos da maioria dos professores, quando estes refletem sobre a importância da Matemática na vida dos estudantes, assim como a aplicabilidade que os mesmos podem fazer dos conteúdos no dia-a-dia. Dois professores percebem essa importância na possibilidade de melhoria do padrão de vida deles. Dessa forma foi desvelada a unidade de significado 3.3: “A Matemática é útil para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para o dia-a-dia do estudante”.

6.4 – Estudantes da escola pública: compreensão do professor

Das leituras e releituras das entrevistas com o olhar no tema quatro, “Estudantes da escola pública: compreensão do professor”, percebe-se que a preocupação com a situação dos estudantes está presente na grande maioria das falas. Na verdade, dos oito professores entrevistados de forma completa, somente um não se manifestou direta ou indiretamente neste sentido. Todavia, nos depoimentos de somente quatro professores foi possível perceber que tais inquietações ocorrem em função da situação de risco social que os estudantes das comunidades carentes enfrentam. Até pelo contrário, dois professores fizeram questão de assinalar que não têm visão diferenciada sobre os estudantes atendidos nas escolas públicas e um terceiro, que atua também

em colégio particular, atendendo a classe média alta da Zona Sul do Rio, afirmou que os estudantes das escolas em que ele trabalha apresentam comportamentos semelhantes.

Desvela-se destas leituras a unidade de significado 4.1: “Os professores se preocupam com os estudantes, mas não em função da origem social deles”. Compreende-se então que os professores procuram tratar os estudantes da mesma forma, não levando em conta a trajetória de cada um e a diversidade cultural inerente a uma escola que atende classes populares. Tal unidade de significado reforça a categoria “Homogeneidade”, elaborada na seção 6.1.

O quadro um no anexo oito compila os temas, unidades de significado e categorias elaboradas durante a análise apresentada no capítulo que ora se encerra. Tal quadro servirá como instrumento auxiliar na discussão dos resultados desta análise, que tem início no próximo capítulo.

VII - DISCUTINDO OS RESULTADOS DA ANÁLISE

“A saída da nota como elemento de reprovação formal abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal atingem diretamente a auto-estima do aluno e podem ser mais perversos que a própria avaliação formal” (FREITAS, 2004, p. 159).

Passa-se agora à próxima etapa da investigação, tendo sido clarificadas as unidades de significado nas falas dos professores e elaboradas algumas categorias de análise. São buscadas nesta nova etapa, relações entre os resultados até aqui obtidos e os resultados das pesquisas desenvolvidas por teóricos do campo educacional. As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo fundamentarão as respostas das questões de pesquisa, algumas das quais já delineadas anteriormente.

7.1 – Informalidade na avaliação: mudanças com retrocessos

É necessário nesse momento então, olhar mais atentamente a primeira categoria de análise, avaliação informal, elaborada à luz do tema “Avaliação da aprendizagem: concepção do professor”. A questão a ser problematizada, tendo em vista que tal concepção de avaliação foi percebida dentro de um subconjunto de uma rede pública de educação, diz respeito a uma suposta mudança nas práticas avaliativas dos professores, em função da utilização de aspectos menos formais para a definição dos conceitos dos estudantes.

Todavia, como será discutido mais adiante e como nos alerta FREITAS (2004) na epígrafe do presente capítulo, tais mudanças nos critérios avaliativos não implicaram em práticas menos excludentes e voltadas para as aprendizagens dos estudantes. As falas de três professores, reproduzidas a seguir, enfatizam a utilização de aspectos menos formais no processo de avaliação:

Avaliação é o resultado de um conjunto de fatores: comportamento, participação, aproveitamento (Professor Júlio – Escola C).

Eu acho que avaliação tem que ser global. Eu avalio global: se o aluno cresceu naquele bimestre; se ele participa, se ele se interessa pela aula, se ele tem um relacionamento bom com o professor e com os alunos; se ele frequenta (Professora Damiana – Escola C).

Eu vou dar a minha opinião, a minha opinião sobre avaliação: eu acho que avaliar o aluno é você, tem um leque de itens em que você vai avaliar, naquele contexto, o que você entende por avaliação de aluno. Tem um leque de itens: você vê a passividade, a participação, o interesse, o conteúdo. Você não pode ver só o conteúdo de um aluno. Na minha avaliação todos esses itens: participação, interesse, interesse, respeito (Professora Juliana – Escola D).

Esse modo de proceder poderia ser tratado como um avanço porque, histórica e impropriamente, avaliação da aprendizagem tem sido confundida com classificação dos estudantes, traduzida na atribuição de um valor numérico aos mesmos, de acordo com as notas tiradas nas provas e nos trabalhos escolares. A classificação se faz presente também quando o professor ou instâncias do aparato escolar, definem, a partir dos resultados das provas, os estudantes que podem ser promovidos às séries seguintes ou sentenciam aqueles que devem ser retidos, diferenciando, assim, os “bons” ou “mais fortes” dos “ruins” ou “mais fracos”. Este é um modelo que subsiste em muitos sistemas de educação brasileiros, incluindo-se aí a maioria dos sistemas públicos, e cujos pressupostos foram lançados há muitos séculos.

Com a instituição do *colégio* no século XVI foi promovida uma grande revisão nos princípios educacionais adotados até então nas escolas. Esta era a época do *Ratio studiorum* dos Jesuítas, uma nova concepção de organização da escola, do currículo e do processo de ensino-aprendizagem, em que não mais se estimulava a convivência de estudantes de idades diferentes nas mesmas salas de aula (CAMBI, 1999). Nessa esteira, COMÊNIO (1954), já no século XVII, defenderia, em sua *Didática Magna*, a seriação dos estudos.

A partir do século XIX, com o desenvolvimento da Psicologia e nos caminhos delineados pelo Positivismo, procurou-se associar os resultados de provas padronizadas com medidas de inteligência, habilidades e aptidões dos estudantes. Estes estudos, denominados psicométricos, avançaram pelo século XX e dominaram grande parte do pensamento educacional durante o transcurso do mesmo.

Além disso, nos primeiros passos da teoria do currículo, como este é modernamente compreendido, Bobbit e Tyler (criador, na década de 1930, da expressão “avaliação educacional”) conceberam padrões de organização e de produtividade para o sistema

educacional, influenciando por, pelo menos, quatro décadas a educação em vários países, incluindo-se nesse espectro, a brasileira (SILVA, 2003).

Analisando a avaliação no transcorrer do século XX, ESTEBAN (2001, p.101-102) afirma que:

Nosso século se ocupou especialmente da medida educacional, ressaltando seus traços de objetividade, fiabilidade, validade, eficiência e neutralidade, representados pela preocupação de construir provas estandarizadas capazes de revelar cientificamente os interesses, atitudes, capacidades, desenvolvimento, progresso, rendimento e inteligência dos estudantes. Esta avaliação se apóia essencialmente no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação, classificação e exclusão.

A aparente despreocupação com os aspectos objetivos por parte dos professores, no contexto da presente pesquisa, poderia indicar a abertura de espaço para uma abordagem subjetivista de avaliação, na qual o sujeito predomina sobre o objeto do conhecimento e não o contrário, como ocorre na abordagem objetivista (FRANCO, 2003). A autora sustenta que, apesar do modelo subjetivista ter influenciado inúmeras pesquisas na educação de cunho “psicologizantes, centradas no indivíduo e na análise da interação professor-aluno, no âmbito restrito da sala de aula” (Idem, p. 19), a subjetividade criou novas perspectivas e sugeriu muitos questionamentos ao modelo de avaliação hegemônico. Pelos resultados do atual estudo, todavia, parece não ser esta subjetividade, aludida por FRANCO, o referencial para a ação avaliativa dos professores, conforme será visto a seguir.

Expressões do tipo “avaliação é muito subjetiva” e “avaliar é muito subjetivo” estão arraigadas no senso comum, quando não há uma explícita orientação para que os professores utilizem somente notas das produções dos estudantes para sentenciá-los. Contudo, o significado de subjetividade que emerge na presente pesquisa, está ligado à variação no grau de importância que cada professor atribui a um dos aspectos mencionados nas entrevistas. De fato, um professor pode atribuir mais importância à participação do estudante nos trabalhos propostos, enquanto outro pode compreender que assiduidade é o fator mais importante e outro ainda pode ver no comportamento, o aspecto que deve ser mais valorizado na definição dos conceitos. A subjetividade neste modelo é do professor e não tem nenhuma conexão com seu significado na abordagem subjetivista, centrada no sujeito que aprende.

Estudos coordenados por FREITAS (2005) sobre concepções de avaliação de professores nas escolas de ensino fundamental no município de Campinas, podem ajudar a desvelar o que

está subjacente na concepção de avaliação do grupo focalizado na presente pesquisa. Os resultados de um desses estudos, no qual participaram 816 professores, aponta para a improvisação e a existência de critérios “ocultos” (Idem, p. 170) utilizados na avaliação dos estudantes. De acordo com o autor, após analisar estes resultados, “a margem de ação com que conta o professor nesse processo é ampla e “privada”. Somente ele conhece os critérios, se é que os tem formulado de maneira clara. Aparentemente, o processo é altamente improvisado e informal” (Ibidem, p. 175).

Já na década de 1980 e também no início da década de 1990, a informalidade na avaliação fora percebida e problematizada por SOUSA (2003) e LÜDKE & MEDIANO (1994), em pesquisas realizadas em duas escolas estaduais do segundo segmento do ensino fundamental no município de São Paulo e em quatro escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, com foco no primeiro segmento. Nestes estudos as pesquisadoras também descobriram que a procura por critérios menos objetivos para a conceituação dos estudantes, faz com que os professores façam uso de aspectos pouco claros e de importância variável, de acordo com cada um. Tais aspectos são igualmente excludentes e compatíveis com os objetivos da escola tradicional. A percepção de SOUSA (Idem, p. 91) pode ser compreendida a partir da leitura do excerto a seguir, em um momento grave da vida escolar, quando se sentencia o destino do estudante:

A decisão quanto à aprovação ou reprovação do aluno é tomada a partir da análise de seu desempenho feita pelos professores. Entre os aspectos que são considerados ao fazer a avaliação do aluno, foram mencionados: aproveitamento (“nota”), disciplina, interesse e esforço.

Condenando a atitude dos professores que se valem da informalidade na avaliação, FREITAS (2004) compreende que o conjunto de aspectos que o professor leva em conta para avaliar, lhe permite construir um juízo de valor que define o sucesso do estudante ou o seu fracasso na escola. No estudo citado anteriormente, coordenado pelo pesquisador, quase 60 % dos professores afirmaram que sentenciam o estudante à reprovação ou o promovem de acordo com um juízo geral que eles fazem do mesmo. Para FREITAS (2004, p. 159):

Esse julgamento informal começa a construir estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula para os alunos, na dependência dos juízos. Quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem. De maneira que a avaliação formal tende apenas a confirmar os resultados da avaliação informal.

Inferências elaboradas por GIMENO SACRISTÁN (2000), a partir de estudos de ALLAL e PRATT WHITMER, citados em GIMENO SACRISTÁN (Idem), e do próprio pesquisador, permitem ampliar a discussão sobre os efeitos dos juízos que os professores fazem dos estudantes na ação avaliativa, jogando mais luz nos resultados da presente pesquisa. Tais efeitos estão presentes, independentemente se o sistema sob o qual o professor está subordinado adota uma linha de avaliação de caráter subjetivista ou se segue o modelo objetivista, baseado em notas de provas e de trabalhos. Segundo GIMENO SACRISTÁN (Ibidem, p. 316):

Ao lado de indícios relativos à produção a ser avaliada, intervêm outros fatores contingentes, como é o *esforço* manifestado pelo aluno em relação à capacidade que se supõe que ele tenha, como primeiro critério para subir ou baixar a qualificação, a dificuldade da tarefa, o apoio familiar, a conduta em classe, a maturidade do aluno e toda uma série de atribuições que o professor realiza sobre o sucesso ou fracasso escolar, etc. intervêm no ato de avaliar.

A variabilidade nos critérios de avaliação utilizados pelos professores também é criticada por PERRENOUD (1999). O pesquisador questiona a dicotomia existente na organização escolar, que prima tanto pela precisão em determinadas atividades não tão importantes, como margens e cabeçalhos de trabalhos realizados pelos estudantes ou no alinhamento das carteiras em sala de aula e que permite, contudo, a multiplicidade de critérios avaliativos. Na escola, segundo PERRENOUD (Idem, p. 32) “que se diz preocupada com a igualdade diante da lei e com a uniformidade de tratamento, pode-se questionar o que justifica uma tão grande diversidade das normas e das práticas de avaliação.”

Sob o prisma da avaliação informal, que leva o professor, de forma consciente ou não, a construir um juízo de valor em relação ao estudante, persiste a prática classificatória, tão denunciada em centenas de pesquisas e publicações⁶⁵. A exclusão apresenta-se agora camuflada

⁶⁵ Contrastando com as limitações constatadas nas escolas de ensino fundamental e médio, publicizadas já na grande mídia, catálogos disponíveis na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e em publicações do INEP mostram que avaliação da aprendizagem é um tema com elevado número de pesquisas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, sejam elas tratando desse tema de forma direta ou ainda abordando algum outro tema perpassado pela avaliação (as duas instituições relacionaram em suas publicações um número superior a quatro centenas de pesquisas nos cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil entre 1970 e 1995). Também, em dezenove periódicos brasileiros de circulação nacional e internacional pesquisados por mim, no primeiro semestre de 2005, tais como Revista Brasileira de Educação, Cadernos CEDES, Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional dentre outros, foram encontrados 144 artigos relacionados de forma direta à avaliação da aprendizagem. Outras centenas de pesquisas apresentadas em monografias de fim de curso de graduação

pelos conceitos, que só aparentemente enseja alguma subjetividade. Nessa perspectiva, percebe-se que não ocorreram avanços nas práticas avaliativas dos professores, ao menos no subconjunto focalizado, passados mais de três décadas da substituição de notas na rede municipal pelo sistema de conceitos literais e mais de dez anos da implantação da Multieducação. É nesse sentido que se moverá agora a discussão, buscando em resultados de outras pesquisas, relações que subsidiem a compreensão deste problema.

7.2 – (Des)motivações para a informalidade na avaliação

A primeira questão que deve ser discutida neste tópico refere-se à procura por parte dos professores de parâmetros menos formais para a avaliação dos estudantes, em substituição aos tradicionais, persistindo-se, contudo, uma concepção de avaliação de cunho classificatório. Um caminho que pode ser seguido na busca pela compreensão desta problemática foi delineado por GAMA (2003). O autor empreendeu um estudo etnográfico em uma escola da rede da SME-RJ, também na 1ª CRE, observando aulas e a dinâmica da escola, entrevistando professores e a equipe de direção e analisando documentos relativos à avaliação. Ao fim da pesquisa o autor, que na época era também professor da rede municipal, constatou a existência de uma clara tendência dos profissionais para abandonarem os instrumentos formais de avaliação. Todavia, GAMA (Idem) percebeu que alguns professores seguiam esta opção metodológica, não por mudanças em suas concepções avaliativas e sim, devido ao acúmulo de trabalho. Tal acúmulo ocorria em função da multiplicidade de escolas em que eles atuavam e também, devido à quantidade de estudantes acolhidos nas turmas. Nessa perspectiva, o abandono das provas e trabalhos como referenciais para a conceituação dos estudantes vinha ocorrendo, não por mudanças no pensamento avaliativo destes professores e sim, devido a uma releitura das propostas oficiais, adequando-as às suas necessidades.

Após uma revisão nos questionários respondidos pelos professores, focalizados na presente pesquisa, confirma-se que todos eles fazem mais de uma jornada de trabalho. Seis professoras possuem somente uma matrícula na SME-RJ e cumprem dupla regência na própria

ou de pós-graduação *lato sensu* e estudos publicados em livros ou apresentados em simpósios denotam a riqueza da produção acadêmica nessa área.

rede. Dentro deste subconjunto existe ainda o caso extremo da professora Claudia da escola A, que após deixar a escola na parte da tarde, gerencia uma lanchonete em Vila Isabel, no período noturno. No outro subconjunto, com quatro professores, encontra-se Letícia da escola F que, além de fazer dupla regência, possui também uma matrícula na rede FAETEC do governo do Estado do Rio de Janeiro. Os três professores restantes possuem outra matrícula, dois na secretaria de educação do governo do Estado e uma professora, Damiana da escola C, na própria SME-RJ, perfazendo também dupla regência nessa mesma escola, ou seja, três jornadas de trabalho, que é o máximo permitido pela secretaria.

Professores mais antigos da escola A me criticaram algumas vezes, ainda que em tom amistoso, enquanto corrigia provas de estudantes, em função do suposto trabalho que tal atividade acarreta. Já ouvi também comentários depreciativos, enquanto calculava percentuais de faltas ou ainda quando, no começo de minhas atividades no magistério municipal, calculava médias dos estudantes, também em função do “trabalho extra”.

O cumprimento de dupla ou de tripla jornada por parte dos professores, tendo como objetivo auferirem um salário digno, condizente com a responsabilidade que o cargo exige⁶⁶, é um problema crônico da educação brasileira. Apresenta-se em tantas redes de ensino e aparece de forma tão recorrente na grande mídia, que sua discussão não será aprofundada na presente pesquisa. Não há como ignorar, contudo, que a qualidade do trabalho desenvolvido por um mesmo professor variará, de acordo com o número de turmas sob a sua regência, mesmo compreendendo-se que ele terá uma carga horária maior para desenvolver esse trabalho na mesma ou em outra(s) escola(s). Seria ilógico pensar-se o contrário, pelo menos, genericamente falando.

Para completar a discussão acerca deste assunto, recorro a TARDIF & LESSARD (2005), que estudaram as condições de trabalho de profissionais de mais de trinta países,

⁶⁶ O salário inicial de um professor com licenciatura plena na SME-RJ encontrava-se, em 2006, na casa dos R\$ 800,00 e na Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro, na casa dos R\$ 500,00, ambos para uma jornada de trabalho de 16 horas semanais (na SME-RJ esta carga distribui-se entre 12 aulas de 50 minutos cada, mais 4 horas corridas, destinadas aos centros de estudos, para os professores regentes do segundo segmento e não lotados no PEJA. Neste projeto a carga é de 20 horas semanais). Na rede FAETEC, o salário encontrava-se na casa dos R\$ 900,00 para uma jornada de 20 horas semanais. Com o passar dos anos, os salários dos servidores públicos recebem acréscimos, principalmente, relativos a triênios, como prevê o Regime Jurídico Único (RJU) para servidores estaduais e municipais. Aumentos ocorrem também, em função de planos de carreiras específicos. No que tange à SME-RJ, existe ainda um auxílio transporte, na casa dos R\$ 80,00 e o bônus cultura, na casa dos R\$ 70,00, em valores de 2006, para todos os professores.

baseando-se em relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶⁷. Nesta perspectiva, TARDIF & LESSARD (Idem, p. 119-120) inferem sobre a situação brasileira:

O único dado confiável reportado pela OCDE diz respeito ao tempo de ensino previsto para os alunos (o que, com certeza, é diferente do número de horas que os alunos passam com seus professores), ou seja, 800 horas por ano no Brasil, enquanto a média dos países da OCDE é de 829 horas. Sabemos, contudo, que a situação dos professores brasileiros é muito mais contrastante, pois a maioria deles não tem um contrato de horário integral como os países da OCDE (que trabalham de 35 a 40 horas semanais com contrato exclusivo), mas dois ou até três contratos de 16 a 20 horas semanais cada um. Além disso, por causa desses contratos de meio período, diversos professores brasileiros precisam ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente. Isto significa, portanto, que precisam adaptar-se com vários grupos e tipos de alunos, com diversos estabelecimentos e grupos de colegas, sem falar das diferentes matérias a preparar. Em suma, podemos supor, embora sem dispor de dados comparativos, que a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada que a de seus colegas da maioria dos países da OCDE.

No presente estudo importa saber que a sobrecarga de atividades do professor, que ocorre devido à busca por melhores condições materiais de sobrevivência, está intimamente conectada às condições de trabalho, uma das categorias elaboradas na fase de análise das falas dos professores. Nesse sentido, retomando os resultados dessa análise, as reclamações mais comuns dizem respeito à superlotação das turmas, a questões comportamentais dos estudantes e ao escasso tempo para desenvolver o conteúdo da Matemática. Tais fatores dificultam, segundo o grupo focalizado, o desenvolvimento dos conteúdos, as atividades avaliativas diferenciadas e a recuperação da aprendizagem. As falas destacadas a seguir exemplificam algumas percepções dos professores:

Com tantos alunos por turma, não é possível trabalhar a avaliação de forma diferenciada (Professora Cíntia – Escola C).

Eu quando percebo que o conteúdo não foi bem entendido pela maioria, eu prefiro parar, voltar, refazer aquilo tudo para a turma inteira. Eu não tenho como separar numa mesma turma (Professora Juliana – Escola D).

⁶⁷ Organização criada em 1961, reunindo países não periféricos e que adotam o livre mercado. Conta hoje com 30 membros e dez convidados periféricos. Fonte página virtual <http://www.oecd.org>, acessada em junho de 2007.

Isso é difícil. Só de modo geral porque eu acho que as nossas turmas estão muito grandes e eles não tem, eeh, essa consciência de que tem que ficar quietos, entendeu? Pra você poder ajudar o colega (Professora Corina – Escola E).

Enquanto você trabalhava com trinta, agora está entre quarenta e quarenta e cinco. Antes era em torno de trinta a trinta e cinco no máximo. Muito. A escola ficou bonitinha. Entendeu? Ficou mais atraente. Aumentou muito a quantidade de alunos. Ah, aumentou a quantidade de turmas, porque ela teve a reforma e houve aumento de salas de aulas. Quer dizer, além do quantitativo por turma aumentou o quantitativo de salas e o número de funcionários diminuiu. Isso é o que você tem que colocar aí. Diminuiu, o número de funcionários diminuiu. [...] o número de funcionários de apoio diminuiu drasticamente. Por que? Porque, a gente tem que pensar agora com um novo quantitativo. Porque antes eram só, era para uma quantidade, proporcionalmente falando, né, que antes pra uma quantidade de 30, 35 alunos e uma quantidade tal de turmas. Agora, a quantidade de alunos aumentou, a quantidade de turmas aumentou. Olha, só de funcionário administrativo caiu pela metade: eram dois, agora é um só, administrativo, um do computador. Quando eu entrei tinha duas inspetoras mesmo, porque a inspetora que mandaram agora pra lá não é inspetora, é um quebra-galho, é um quebra-galho. Ela não atua como inspetora. Então, nisso a gente tinha duas inspetoras, agora realmente a gente só tem uma. E fora agora, o diretor é o agente de pessoal que a gente antes tinha uma pessoa que era pra isso [...] A que tem é a nossa diretora. Isso é um absurdo, é um absurdo, como pode isso? E estamos sem coordenador, então quer dizer, a escola está um caos. Uma escola de três andares. As duas pessoas que estão na direção pra tomar conta em um colégio daquele tamanho, com quase mil alunos, quinhentos alunos por turno [...] Tem que ver isso, a quantidade de funcionários diminuindo e a quantidade de alunos explodindo, explodindo, explodindo, quarenta, quase cinquenta alunos. Não dá conta, a sala é pequena. A sala é do mesmo tamanho (Professora Letícia – Escola F).

No que tange ao número de estudantes por turma, a tabela 11 a seguir, procura resumir a situação das escolas, utilizando os dados disponibilizados pelo DGED de 2005. São apresentados o número mínimo e o número máximo de estudantes encontrados nas diversas turmas, assim como a média de estudantes alocados em todas as turmas da série (e não a média entre o número mínimo e o número máximo).

Tabela 11 – Número mínimo, máximo e médio de estudantes matriculados por turma nas escolas visitadas – ano 2005.

Escola	5ª série			6ª série			7ª série			8ª série			Média escola
	Min	Max	Médio	Min	Max	Médio	Min	Max	Médio	Min	Max	Médio	
A	26	40	33	27	38	34	34	43	36	36	43	40	35
B	23	40	32	23	32	24	26	33	29	32	36	34	29
C	36	38	37	35	42	40	32	43	37	35	42	38	38
D	28	42	34	30	43	38	38	43	41	28	28	28	36
E	21	41	31	26	44	38	30	44	35	24	36	31	34
F	25	40	33	31	42	37	26	42	38	31	44	39	36

Registre-se que esses dados foram copiados dos relatórios com os resultados do desempenho de cada escola e se referem, portanto, ao fim do ano letivo de 2005. Ao menos na escola A, o número de estudantes matriculados na maioria das turmas no início do ano é maior do que aquele que consegue completá-lo⁶⁸ e que entram, assim, nos cálculos de desempenho do sistema acadêmico da SME-RJ.

Uma simples comparação dos números anteriores inibe qualquer tentativa de generalização, uma vez que existem situações mais confortáveis, como na escola B e outras não tão boas assim, como na escola C. De qualquer forma, não se pode ignorar as reclamações dos professores em relação a este aspecto, considerando-se que existem turmas de 5ª série com 42 estudantes, como pode ser observado na escola D e com 44 nas escolas E e F, para a sétima e oitava séries, respectivamente.

⁶⁸ É recorrente na escola A a matrícula de mais de 45 estudantes por turma no segundo segmento. Eu já assumi, em vários anos, turmas com mais de 50 estudantes matriculados. Em 2002, por exemplo, fui designado para uma turma de oitava série com 56 estudantes. Em fins de 2006, entrou em vigor a Portaria E/DGED n° 30/06, estabelecendo critérios para o funcionamento dos ciclos de formação em todo ensino fundamental. Em seu anexo está definido que o limite de estudantes por turma será de 40 para o segundo segmento, autorizando o acréscimo de até 10 % nesse número, caso a turma não possua estudante portador de necessidades especiais. Ainda assim, fui alocado nesse ano, em uma turma com 53 estudantes que hoje está na casa dos 48, possuindo ainda uma estudante deficiente visual. É recorrente a presunção, por parte da direção, de abandono dos estudantes, o que a leva a alocar uma maior quantidade do que o limite definido pela SME-RJ. Parte-se assim, de uma lógica equivocada, pois é presumido que alguns estudantes abandonarão ou trocarão de escola, fazendo com que o quantitativo por turma caia para níveis “aceitáveis”. A meu ver deveria ser alocado o número correto, estipulado pela SME-RJ, e envidado esforços para que os estudantes não abandonassem a escola.

A leitura da tabela anterior, por si só, não permite a clarificação do que está subjacente na distribuição dos estudantes nas turmas e que provoca tantas disparidades nas lotações, dentro de uma mesma série e de uma mesma escola. Como exemplo, na escola E, enquanto uma turma de quinta série possui apenas 21 estudantes, outra da mesma série possui 41. Existe ainda uma turma de oitava série na escola F, com 31 estudantes, enquanto outra da mesma série possui 44. Tais disparidades podem ser percebidas em todas as escolas.

Os critérios de “enturmação”, responsáveis por tais diferenças e que têm como referencial a existência de uma suposta homogeneidade entre os estudantes, precisam ser revistos nas escolas. Existe a tendência, ao menos na escola A, de se grupá-los por idade ou separá-los em grupos de repetentes ou de promovidos. Via de regra, as turmas com menos estudantes nesta escola são as últimas, possuindo alta distorção entre a idade e a série em curso. Homogeneidade se constitui também em uma categoria de análise da presente pesquisa e será discutida mais adiante.

A média de 34,6 estudantes por turma das seis escolas, equipara-se a média nacional, que é de 34,7 para o segundo segmento, considerando-se somente instituições públicas, de acordo com o relatório construído pela OCDE em 2002 para países que não fazem parte do primeiro mundo (denominados também de periféricos, com exceção da Rússia). Este relatório foi utilizado também no estudo de TARDIF & LESSARD (2005) e mostra o Brasil em 10º lugar, em uma lista de 16 países, depois dos seguintes: Federação Russa, Paraguai, Uruguai, Sri Lanka, Jordânia, Israel, Chile, Jamaica e Tunísia. Contudo, a situação pode piorar se for considerada a lotação média de cada escola, individualmente, ou ainda das turmas. Assim, a média de 38 estudantes ostentada pela escola C, a coloca em situação pior do que a do Peru, Tailândia e Malásia, com média de 35,2, 36,6 e 37,1 estudantes por turma, respectivamente.

No que diz respeito à relação rendimento dos estudantes e lotação de turmas, segundo o professor responsável pelo setor de avaliação da DGED, existem estudos trimestrais da SME-RJ mostrando que não existe uma conexão direta entre ambos. Essa constatação do professor está explicitada no excerto de seu depoimento, a seguir:

A gente tem até feito alguns estudos porque a gente faz...olha só você faz um relatório bimestral, bimestral não, trimestral agora né? Nesses relatórios a gente aponta alguns dados e uma das coisas que a gente tem mostrado é que o quantitativo de turmas não interfere significativamente no rendimento delas, ou seja, eu tenho turmas pequenas que têm desempenho ruim e eu tenho turmas grandes que têm desempenho bom. [...] Há exceções, há aquela turma que é pequena, que o rendimento é bom e há aquela turma grande que o rendimento é ruim, mas o geral não. Se você olha a média dessas turmas, as grandes, às vezes têm, de um modo geral tem rendimento ou igual ou até superior às pequenas. E aí, a gente vem questionando, esse não é o fator principal. Não tô defendendo turma grande não, tá? Deixo bem claro. Nós estamos dizendo que muitas vezes o professor joga a culpa nisso, mas isso não tá sendo o fator essencial da questão. Olha só: É lógico que se você tem uma turma menor, você vai ter mais condições de trabalhar melhor ainda, isso com toda certeza. E a outra coisa que você falou nessa pergunta, da lotação. A gente faz o relatório e a gente aponta inclusive em que séries, em que disciplinas o desempenho está mais baixo e que precisa haver um investimento maior em termos de cursos, em termos de capacitação para esses professores, tá? (Professor Antonio Mateus – DGED/SME-RJ).

Não é possível formar um juízo de valor sobre os resultados destes relatórios, uma vez que não tive acesso aos mesmos. De qualquer forma, grandes números provenientes de surveys, como aqueles trabalhados pela SME-RJ, envolvendo mais de mil escolas e milhares de turmas, podem desvelar alguns aspectos ligados aos problemas descobertos na presente pesquisa e, todavia, ofuscar outros. Compreendo assim, que não seria possível utilizá-los neste estudo, com o objetivo de clarificar a situação pouco confortável das escolas, no que tange à reprovação e sua relação com a lotação das turmas.

Assim como os resultados da presente pesquisa não explicarão os números compilados nos relatórios citados pelo professor do DGED, tais números não poderão deslindar a situação das escolas aqui focalizadas, considerando-se os pressupostos sob os quais a pesquisa foi desenvolvida.

Retornando à problematização inicial, a dura jornada de trabalho que cumprem os professores focalizados na presente pesquisa representa apenas um indício que pode explicar o abandono de instrumentos formais para a avaliação. A unidade de significado 4.1 (“Os professores se preocupam com os estudantes, mas não em função da origem social deles”) me faz inferir que tal abandono não venha ocorrendo de modo deliberado e sim, devido a uma leitura enviesada que os professores fazem da proposta avaliativa da SME-RJ, principalmente do que está posto na Multieducação. Essa leitura tortuosa provoca o distanciamento entre o que é definido pela secretaria e aquilo que, efetivamente, é praticado pelos professores. Seus efeitos foram explorados neste e em outros estudos: uma ação avaliativa excludente, passados tantos

anos do chamamento ou tentativa, pelo menos, feito pela SME-RJ para que os professores repensassem o papel social que a escola municipal deveria assumir.

Alguns subsídios para a compreensão de tal enviesamento podem ser encontrados nas pesquisas desenvolvidas por SILVA (1999), MORGADO (2003) e do próprio GAMA (2003), que estudaram o processo de construção e de implantação da Multieducação nas escolas municipais a partir de 1996. MORGADO (Idem) desenvolveu uma pesquisa sobre a abordagem do ensino de Geografia inserida na Multieducação – Núcleo Curricular Básico. A autora descobriu que durante o desenvolvimento da Multieducação, ocorrido no início da década de 1990, justamente o livro contendo a proposta de avaliação concebida pela SME, dentre os quatro livros enviados para discussão nas escolas da rede, foi o mais rejeitado pelos professores. Segundo MORGADO (Ibidem, p. 50-51):

O documento inicia uma discussão sobre a repetência escolar, demonstrando que esta estratégia não foi eficiente para levar o(a) aluno(a) a superar as dificuldades de aprendizado. Neste sentido, a Secretaria firma um compromisso com o seu corpo docente na intenção de (re)pensar as práticas de avaliação do município. Este momento gerou uma grande polêmica em torno da reprovação, já que a SME/RJ estava propondo a aprovação automática. Muito(a)s professores(a)s sentiram a sua autoridade ameaçada frente às mudanças, o que levou o grupo de trabalho a rever alguns procedimentos que foram incorporados, com algumas restrições, ao livro da Multieducação.

Na verdade, divergências no desenvolvimento da proposta não ocorreram somente em relação à concepção de avaliação que a SME-RJ gostaria de ver implementada na rede. Todo processo de discussão da Multieducação foi permeado por divergências, incluindo-se nesse espectro as etapas desenvolvidas na própria secretaria de educação. SILVA (1999), que pesquisou os bastidores da construção da proposta, entrevistou professores que dela participaram. Segundo um desses professores, as teorias psicológicas que procuravam fundamentar a Multieducação, centradas nos trabalhos de Piaget, Vygotsky e Freinet, representaram as maiores fontes de controvérsias.

No que tange à avaliação, SILVA (Idem, p. 49) reforça, no excerto a seguir, a compreensão de MORGADO (2003) acerca da rejeição dos professores à proposta:

A primeira versão elaborada, não admitia a reprovação na escola, o que gerou veementes protestos por parte dos professores, que interpretaram a idéia como uma nova versão da proposta de Bloco Único [...]. Como alternativa, foi encaminhada a campo uma segunda proposta, com base num modelo francês. Haveria reprovação na escola, mas somente uma em cada segmento. Uma segunda reprovação ainda seria possível, desde que fosse autorizada pela família.

Ao final do processo de construção da Multieducação, em 1996, e com a Resolução SME 606 de 15 de março desse ano, procurando consubstanciar seus princípios no cotidiano das escolas, já era admitida a reprovação nos dois segmentos do ensino fundamental.

SILVA (1999), contudo, compreende que em tal resolução havia um índice de reprovação tolerável, de 15 % por turma ou disciplina (e não por série e por escola como afirma a pesquisadora). Atingindo-se índices acima desse valor, seria necessária a convocação do conselho de classe extraordinário, conforme já foi explicitado na introdução do presente texto dissertativo. Também, o conselho extraordinário deveria ser convocado se o percentual de conceitos Em Processo (EP) atingisse 20 % dos estudantes matriculados na escola. Segundo a autora “Toda vez que a escola atingisse ou ultrapassasse esse limite, teria que se fazer um Conselho de Classe Extraordinário – o COCEX – que tem, desde a sua gênese, a intenção clara de inibir o processo de reprovação, que se tornou alarmante” (Ibidem, p. 50).

O excerto da Resolução 606 a seguir, que tratou desse instrumento, não deixa claro quais eram as suas reais atribuições:

V – Quanto ao Conselho de Classe Extraordinário

Artigo 22 – O Conselho de Classe Extraordinário (COCEX) terá poder decisório e será constituído por:

- a) Diretor e/ou Diretor-Adjunto
- b) Supervisor Escolar, Orientador Educacional e/ou Coordenador Pedagógico
- c) Professor da turma/disciplina
- d) Dois professores da Unidade Escolar
- e) Um pai de aluno da turma
- f) Um representante do CEC
- g) Dois alunos da turma (a partir da 4ª série)
- h) Um representante da CRE
- i) Um representante do órgão central da SME (se necessário).

Artigo 23 – O Conselho de Classe Extraordinário deverá ser convocado, tantas vezes quanto necessário pela direção da Unidade Escolar quando:

- a) uma turma/disciplina atingir 15 % de conceitos EP (em processo) durante o bimestre letivo;

- b) o conjunto de conceitos EP (em processo) da Unidade Escolar atingir 20 % do total dos alunos efetivamente matriculados no bimestre letivo;
- c) o responsável pelo aluno solicitar revisão da avaliação efetivada. (RIO DE JANEIRO, 1996b, p. 16).

Pela leitura completa da Resolução 606, a percepção que se tinha era a de que este instrumento teria como objetivo promover uma revisão nos resultados avaliativos apresentados no COC. Seguindo essa linha de interpretação, tratávamos, durante as reuniões realizadas na escola A, dos alunos que haviam sido “recuperados” após a realização do conselho de classe normal.

Trata-se da mesma percepção que os professores da escola C tiveram, de acordo com anotações encontradas no livro de atas de reuniões da escola da década de 1990. Em uma das reuniões do COCEX, de abril de 1996, estabeleceu-se o seguinte debate:

Em seguida foi dada a palavra ao professor Domingos (História) para que avaliasse os alunos da turma 503. Antes porém, este demonstrou o seu desagrado pelo fato de estar-se realizando o Cocex, especialmente em relação aos percentuais citados na resolução n° 606. As representantes da CRE, profª Roseli e Eveline fizeram ressalvas à fala do professor, enfatizando que os percentuais e conceitos (PS, S, EP) da Resolução não devem ser equiparados aos antigos conceitos A, B, C, D e E [...] A direção da unidade, tomando a palavra, colocou a grande responsabilidade e o excessivo peso que o trabalho do professor tem neste momento em que se instituiu os Cocex's. Em seguida o professor Rocha (Matemática) declarou que não houve modificação de conceitos na turma, tendo permanecido os “EP”. Assinalou ainda que a turma apresenta grandes dificuldades (por exemplo: na divisão), não é favorável à avaliação subjetiva preferindo dar “notas” aos alunos, que expressam melhor o rendimento dos alunos. Falou ainda do que, ou melhor, sobre a “escola popular” versus “escola pública”. Alegou que o tempo de recuperação foi insuficiente para qualquer mudança de conceito, precisando de mais tempo para executar qualquer modificação. Mesmo após várias ponderações da supervisora, da direção, dos colegas professores da turma, dos elementos da CRE, o professor não mudou de opinião, mantendo todos os “EP” dados anteriormente” (Livro de atas da escola C, p. 40).

As funções desta instância somente ficaram mais claras quando, em julho de 1996, o DGED emitiu a Portaria n° 2. O artigo 5° inserido na mesma definia que “O COCEX, tendo poder decisório, obrigatoriamente, deverá sugerir estratégias de ação para que cada vez mais se aprimore e se socialize o processo de avaliação do desempenho dos alunos, devendo retificar ou ratificar as decisões do Conselho de Classe realizado” (RIO DE JANEIRO, 1996d, p. 17).

Já em abril de 2000, a Resolução SME-RJ n° 684 que consubstanciou o funcionamento do primeiro ciclo de formação na rede, deu nova redação para o funcionamento do COCEX. O artigo 41, inserido na resolução, alterou os condicionantes para sua convocação, conforme o excerto a seguir:

Art. 41 – A reunião do Conselho de Classe Extraordinário deverá ser convocada pela direção da Unidade Escolar quando:

I – após cada COC, diante da análise do desempenho da Unidade Escolar, for constatada a necessidade de rever os rumos da prática pedagógica, caso que dependerá de solicitação de representante do CEC, do Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar, do Diretor da Unidade Escolar ou do Coordenador da E-CRE;

II – após cada COC, o responsável pelo aluno solicitar revisão de avaliação;

III – após o último COC, sempre que houver alunos nos casos previstos no artigo 14 desta Resolução.

Parágrafo 1° - Diante da análise do desempenho da Unidade Escolar, o Diretor Geral do E-DGED, em conjunto com a E-CRE, poderá solicitar a realização do COCEX.

Parágrafo 2° - É obrigatória a presença do solicitante ou de seu representante na reunião do COCEX (RIO DE JANEIRO, 2000, p. 18).

Finalmente, a Resolução n° 776 de abril de 2003, que alterou a nomenclatura dos conceitos, aumentando-os para cinco ao invés dos três instituídos com a Multieducação, revogou este instrumento.

Quando assumi o cargo de professor na escola A, em 1999, os colegas mais antigos me alertaram para tomar cuidado com possíveis excessos no número de conceito Em Processo. Tal alerta foi dado porque alguns professores foram convocados para comparecerem nas sedes das CRE's, com o objetivo de esclarecerem altos índices de conceitos baixos, além de serem obrigados a participar de cursos de reciclagem.

Já em maio de 2006, quando retornei ao DGED para tirar algumas dúvidas relativas à entrevista concedida pelo chefe do setor de avaliação em janeiro, o professor explicitou que no COCEX deveria ser realizada uma reflexão sobre os resultados da avaliação e que tal instrumento não tinha nenhum caráter de açoitamento ou de punição. Segundo o professor, convocações realizadas pelas coordenadorias realmente ocorreram, mas que não havia diretiva oficial da SME-RJ neste sentido.

A seguir estão reproduzidos outros parágrafos da Resolução 606 que procuravam restringir a reprovação dos estudantes:

Artigo 8º - O aluno de 8ª série que obtiver conceito final EP (em processo) deverá receber um plano de estudos de cada disciplina em que tiver recebido este conceito, sendo reavaliado no início do ano letivo subsequente.

Parágrafo único – O aluno citado no caput deste artigo que for considerado apto para ingresso em curso de 2º grau ou profissionalizante em instituições públicas municipais, estaduais ou federais não poderá ficar retido no 1º grau, exceto em caso previsto no artigo 20.

Artigo 9º - O aluno repetente de 5ª a 8ª série, não poderá ser reprovado em disciplinas nas quais tenha sido aprovado na mesma série em ano(s) anterior(es).

Artigo 12º - Tendo em vista o caráter formativo dos componentes curriculares: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical, Educação Física, Línguas Estrangeiras Modernas e Formação especial, a atribuição de conceitos nestes componentes será imprescindível para a avaliação do desenvolvimento global dos alunos.

Parágrafo 1º - O aluno que obtiver conceito EP (em processo) nestes componentes será encaminhado a atividades de recuperação.

Parágrafo 2º - A reprovação nestas disciplinas só será admitida caso a frequência do aluno não atenda aos preceitos legais.

Artigo 20 (citado no parágrafo único do artigo 8) – O aluno sob regime de dependência, quando reprovado novamente na mesma disciplina nas duas séries, repetirá no ano subsequente a última série cursada e a dependência. (RIO DE JANEIRO, 1996b, p. 16).

Passados mais de dez anos da publicação da resolução 606, já substituída por outras normatizações da SME-RJ, e compreendendo-se melhor os bastidores da construção da Multieducação, conclui-se que, enquanto procurou contemplar os interesses daqueles que defendiam a manutenção da reprovação, a secretaria tentou restringi-las ao máximo, preocupada com os altos índices de reprovação que, de acordo com o gráfico apresentado na introdução deste trabalho, alcançou em 1993 o patamar de 24 %.

Uma simplificação e porque não dizer, uma concessão, que em muito contribuiu para que se mantivesse nas escolas princípios quantitativistas na avaliação dos estudantes, ainda que a Multieducação tenha propugnado por uma avaliação desconectada dos mesmos, ocorreu quando a SME-RJ referenciou os conceitos então válidos (EP, S e PS) a percentuais de aproveitamento, conforme mostra o excerto da resolução 606 a seguir:

Artigo 2º - Serão utilizados no processo de avaliação dos alunos os seguintes conceitos:

- a) PS – plenamente satisfatório
- b) S – satisfatório
- c) EP – em processo

Artigo 3º - Os conceitos determinados no artigo anterior serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:

- a) PS – (plenamente satisfatório) – quando o aluno realizar de maneira independente, no mínimo, 70 % do que for proposto, compreender pelo menos 70 % dos núcleos conceituais trabalhados e atingir no mínimo 70 % dos objetivos previstos;
- b) S – (satisfatório) – quando o aluno realizar parte do trabalho escolar de maneira independente, numa faixa compreendida entre 40 % e 69 % do que lhe for proposto; compreender entre 40 % e 69 % dos núcleos conceituais trabalhados e atingir entre 40 % e 69 % dos objetivos previstos, necessitando em algumas situações, da ajuda do professor, da colaboração de colegas e de consulta a diferentes tipos de material de apoio pedagógico;
- c) EP – (em processo) – quando o aluno necessitar da ajuda direta do professor ou de colegas mais experientes para realizar no máximo 39 % do trabalho escolar e atingir no máximo 39 % dos objetivos propostos para formar os conceitos essenciais à série ou disciplina. (RIO DE JANEIRO, 1996b, p. 16).

Ainda que não cite de forma direta provas e trabalhos, a associação de conceitos a percentuais favoreceu a manutenção de práticas que deveriam ter sido superadas, de acordo com a proposta avaliativa inserida na Multieducação. SILVA (1999, p. 50-51) procura contextualizar, no excerto a seguir, a entrada em campo da proposta e seus efeitos nas escolas:

A Multieducação, porém, já chegou às escolas comprometida por alguns equívocos. O maior deles foi cometido pela própria Secretaria de Educação.

De acordo com a idéia original da equipe que formulou a proposta de avaliação da Multieducação, deveriam ser atribuídos aos alunos os conceitos PS, S e NS – plenamente satisfatório, satisfatório e não satisfatório.

Quando o texto do documento foi concluído, a Secretária, na época, a Profª Regina de Assis, achou interessantes os conceitos PS e S, porém, achava que o NS não poderia de maneira nenhuma existir. Criou, então o conceito EP – aluno em processo – que não existia na proposta original, justamente porque a equipe concordava que todos os alunos, sem distinção, estão em constante processo de aprendizagem.

O conceito NS foi então alterado para EP e foi tomada, em seguida, a medida que traria as piores conseqüências ao processo de avaliação nas escolas: a definição de percentuais correspondentes a cada um desses conceitos. [...] A determinação do percentual de 40 % foi, sem dúvida, a principal causa das reações negativas por parte dos professores, alunos e pais após a entrada em vigor da Resolução 606 de 15/03/96, que oficializava a implementação da proposta.

Tais correlações foram ratificadas pela Resolução SME 684 de 2000, já citada anteriormente, sendo que a mesma definiu uma nova redação para o uso de cada um dos três conceitos, de acordo com o excerto a seguir:

Art. 4º - A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos matriculados no Regime Seriado deverá ser expressa, no Boletim Escolar e na Ficha de Avaliação, através dos seguintes conceitos:

I – PS – plenamente satisfatório

II – S – satisfatório

III – EP – em processo

Art. 5º - Os conceitos determinados no artigo anterior serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:

I – PS – (plenamente satisfatório) – quando o aluno realizar, de maneira independente, mais de 70 % do que lhe for proposto, demonstrando compreensão do conjunto dos conceitos, habilidades e valores trabalhados, na mesma proporção;

II – S – (satisfatório) – quando o aluno realizar parte do trabalho escolar de maneira independente, numa faixa compreendida entre 40 % e 70 % do que lhe for proposto, demonstrando compreensão do conjunto dos conceitos, habilidades e valores trabalhados, necessitando de ajuda em algumas situações;

III – EP (em processo) – quando o aluno, mesmo contando com a ajuda direta do professor e de colegas mais experientes, realizar, no máximo, 39 % do trabalho escolar, apresentado dificuldades na compreensão do conjunto dos conceitos, habilidades e valores trabalhados. (RIO DE JANEIRO, 2000, p. 17).

Conforme já citado também na introdução deste trabalho, conversões de notas em conceitos continuam a ser utilizadas nos dias de hoje. Com efeito, além de Paulo, três outras professoras focalizadas na presente pesquisa ponderaram em favor dessa associação, como pode ser percebido no depoimento a seguir. Registre-se que são os mesmos professores que preferem o sistema de notas, ao invés do uso de conceitos:

Eu faço um padrão de correção com nota e tudo. Não tem como, porque se não fica, como se diz, pessoal demais. Ahh o aluno ótimo: o que que é o aluno ótimo? Como é que você vai avaliar? Quarenta e poucos, quarenta pessoas, sabendo, aluno ótimo porque ele sempre dá respostas boas, que ele sempre não sei o quê? É difícil, você não consegue. Você tem que acabar indo pro tradicional mesmo. Faz a prova, corrige, 90% de acertos é o ótimo (Prof. Leticia – escola F).

Essa visão não é exclusiva dos professores regentes, uma vez que em duas escolas do campo da pesquisa, A e F, a vinculação de conceitos a percentuais foi incentivada pelas próprias equipes de direção, além de terem definido semanas de provas, conforme mostra o excerto a seguir, extraído de uma circular de 2006 da escola A:

3 – Quanto a avaliação bimestral: dividida em 3 (três) notas (N1, N2 e N3), onde:
N1 – fica a critério do professor (testes, caderno, etc.)
N2 – trabalho (individual ou em grupo)
N3 – prova com todo conteúdo trabalhado no bimestre (as datas deverão ser combinadas com antecedência para que não haja duas provas no mesmo dia).

SEMANA DE PROVAS: de ___/___/___ a ___/___/___

Os responsáveis receberão o calendário com as datas, horários e conteúdos e terão que devolver a U. E. um canhoto devidamente assinado.

SUGESTÃO:

Atribuir notas para posteriormente relacioná-las aos conceitos. Facilita o entendimento de alunos e responsáveis.

N1 – 30 pontos; N2 – 30 pontos; N3 – 40 pontos; total – 100 pontos.

NOTAS/CONCEITOS:

I – 0 – 49

R – 50 – 60 pontos

B – 61 – 70 pontos

MB – 71 – 89 pontos

O uso de calendários gerais de provas e a padronização destes instrumentos chocam-se frontalmente com a proposta avaliativa inserida na Multieducação uma vez que, segundo a SME-RJ, “o processo de avaliação abrange, pois, todas as facetas do ato de educar, entendendo-se por avaliação um processo mais amplo do que a simples aferição de conhecimentos constituídos pelos alunos em um determinado momento da sua trajetória escolar” (RIO DE JANEIRO, 1996a, p. 385).

Sobre a correlação entre notas e conceitos, a SME-RJ afirma que “é importante lembrar que conceitos não podem ser confundidos com notas em uma escala de 0 a 10. Eles não traduzem uma nota e sim um processo que muitos terão atingido plenamente, outros parcialmente e alguns estarão em vias de atingir” (Idem, p. 388). Mediante tal formulação, o estabelecimento oficial de tabelas de conversões de notas em conceitos não deveria ser estimulado, justamente o contrário do que propõe a direção da escola A.

HOFFMANN (2005) percebeu este problema em vários sistemas educacionais que trocaram escalas numéricas por conceitos literais. A pesquisadora compreende que a falta de profundidade nas discussões acerca dos reais significados dos conceitos, somada a práticas avaliativas sem renovação, fazem com que os professores se mantenham renitentes, não se distanciando das escalas. Nas pesquisas realizadas pela autora, foi percebido que, realmente, algumas escolas divulgavam aos pais a correlação entre números e conceitos literais, desvirtuando assim, o sentido destes últimos na avaliação. Todavia, afirma HOFFMANN (Idem, p. 45): “Pela própria complexidade da tarefa avaliativa, o uso dos conceitos evita o estigma da precisão e a arbitrariedade decorrente do uso abusivo de notas.”

Apresentando um contraponto entre modelos quantitativistas de avaliação e aqueles de cunho qualitativo, como o pretendido pela SME-RJ, ESTEBAN (2003, p. 11) concede uma reflexão que ajuda a problematizar a situação vivenciada pela comunidade escolar, após a implantação da Multieducação na rede:

Uma vez mais estamos imersos(as) na tensão entre continuidade e ruptura, que se traduz no dilema entre manter, com algumas reformas superficiais, a perspectiva quantitativa da avaliação ou redefinir o percurso no sentido de construir uma perspectiva verdadeiramente democrática de avaliação.

Passados três anos da publicação da Resolução 684, a SME-RJ emitiu a já citada Resolução 776, alterando o número de conceitos e os aspectos a serem considerados na definição dos mesmos. Os artigos do texto, evidenciados a seguir, apresentaram às escolas as novas diretrizes:

Art. 1º - A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo de Formação à 8ª série e do Projeto de Educação Juvenil deverá ser expressa através dos seguintes conceitos: O – Ótimo; MB – Muito Bom; B – Bom; R – Regular e I – Insatisfatório.

Art. 2º - Os conceitos determinados no artigo 1º serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:

I. Ótimo – quando o aluno atingir os objetivos propostos para o período e revelar envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas.

II. Muito Bom – quando o aluno atingir os objetivos propostos para o período e necessitar de um trabalho pedagógico em relação a um ou mais dos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas.

III. Bom – quando o aluno atingir parcialmente os objetivos propostos para o período e revelar envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas.

IV. Regular – quando o aluno atingir parcialmente os objetivos propostos para o período e necessitar de um trabalho pedagógico em relação a um ou mais dos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas.

V. Insatisfatório – quando o aluno não atingir os objetivos propostos para o período. (RIO DE JANEIRO, 2003, p. 17).

Note-se que, além dos “objetivos propostos para o período”, citado no segundo artigo e que, aparentemente, comporta a avaliação da aprendizagem, estão referendados na resolução os aspectos assinalados pelos professores focalizados. Com efeito, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas fazem parte do conjunto de elementos que eles afirmaram utilizar para a conceituação dos estudantes. Oficialmente então, fortalece-se a subjetividade no ato de avaliar, mas não a do sujeito que aprende e fica consubstanciada a avaliação informal na rede, criticada por FREITAS (2005), por dar margem ao avaliador para a formação de um juízo de valor sobre os estudantes.

Somente em 2007, com a Resolução SME 946 que mudou novamente o conjunto de conceitos, tendo em vista a nova organização em ciclos, tais aspectos da “avaliação” foram revogados. Na nova formulação da SME-RJ os critérios ficaram assim estabelecidos:

Art 1º - A avaliação dos alunos da Rede Municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Art 2º - A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos três Ciclos de Formação do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e adultos PEJA – deverá ser expressa por meio dos seguintes conceitos: MB – Muito Bom; B – Bom; e R – Regular.

Parágrafo único – Nos três Ciclos de Formação e no Programa de Educação de Jovens e Adultos I e II – PEJA I e PEJA II – será atribuído um conceito global ao aluno.

Art 3º - Os conceitos determinados no artigo 2º, que refletirão o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno no período considerado para o Conselho de Classe (COC), deverão ser a síntese dos apontamentos feitos no Registro de Classe e serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:

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

- Bom (B): o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades de recuperação paralela;
- Regular (R): o aluno atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, tendo necessitado constantemente de atividades específicas de recuperação paralela. (RIO DE JANEIRO, 2007).

No espaço de tempo de onze anos, desde a implantação na rede da Multieducação, foram elaboradas pela SME-RJ onze normatizações ligadas à avaliação, entre resoluções, portarias e retificações. Quatro delas alteraram a nomenclatura dos conceitos e visaram mudar os aspectos a serem considerados pelos professores na ação avaliativa. Tal variabilidade pode explicar, pelo menos em parte, a prevalência de elementos não formais na prática dos profissionais.

Essas constantes mudanças de curso não clarificam totalmente a situação, uma vez que da análise das falas dos professores emergiu a unidade de significado 2.3 (“Os professores conhecem em parte o que, oficialmente, propõe a SME-RJ”) que, conjugada com outras unidades de significado, proporcionaram a elaboração da categoria de análise “Deslegitimação”. Continuando a busca por respostas, mais pistas serão encontradas a seguir, no estudo da concepção de avaliação inserida na Multieducação e em outros documentos elaborados pela SME-RJ.

7.3 – Sócio-historicismo: tentativas e dificuldades

Observando-se o livro da Multieducação enviado para as escolas, contendo a versão final da proposta, fruto da compilação por parte da equipe central das críticas e sugestões dos professores aos quatro livros iniciais, chama a atenção o discreto tratamento dado à avaliação. O capítulo que trata deste tema possui somente quatro páginas, dentre as 408 de todo livro.

Quando perguntado sobre esse fato, em entrevista realizada em 2006, o professor responsável pelo setor de avaliação do DGED, falou das divergências apontadas no tópico anterior:

Isso aí foi uma coisa curiosa. Eu só participei só do finalzinho. Eu participei na escola, porque na minha se discutiu e mandou relatório e tudo mais para cá. Foi engraçado que eu vim para cá em 95 depois que tinha passado a discussão. Quando eu estava aqui mandaram os relatórios e o nosso relatório estava lá. Entende? De fato foram ouvidos, tabulados e tudo. Só que a avaliação é muito polêmica porque está presa a determinadas culturas, né? E desvincular isso ou, pelo menos tentar quebrar um pouco isso é difícil, né? Então o caderno, você, não sei você se lembra quando se organizou a Multi, a discussão, eram quatro cadernos. O primeiro foi sobre a política educacional, o segundo e o terceiro foram falar das teorias e do currículo e o quarto era especificamente de avaliação, tá? Só de avaliação. Era grosso assim. Nós não entendemos bem porque a redação final já não foi aqui com o departamento, já foi uma equipe só para fazer, redigir a compilação. Aí é que se perdeu muito na questão da avaliação. Mas porque, porque havia.. foram os relatórios mais polêmicos foi na questão da avaliação, foi muito polêmico e isso fez com que, creio eu, ficasse tão pequeno. Mas vem agora o fascículo de atualização tentando eh, como é que eu vou dizer assim, tentando cobrir essa brecha que ficou, tá? Havia uma divergência, né? a questão não estava bem sedimentada, eu acho (Professor Antonio Mateus – DGED/SME-RJ).

Foram utilizadas passagens de textos de, aproximadamente, vinte autores no livro da Multieducação, entre epígrafes e citações, dentre os quais Ítalo Calvino, Walter Benjamin, Silviano Santiago e Forquin. Todavia, ao término da leitura do capítulo oito, que encerra a primeira parte do livro, percebe-se que foi construída ou, pelo menos, procurou-se construir, um arcabouço teórico para a proposta, referenciada nos trabalhos de Paulo Freire, Celestin Freinet, Piaget e Vygotsky, uma vez que foram reservados tópicos específicos para a discussão do ideário destes, nesta primeira parte.

O pensamento de Freire é apresentado de forma muito resumida, tendo em vista que se trata de um pesquisador de fundamental importância na educação brasileira, especialmente naquela voltada para as classes populares. O trabalho de Freinet, por outro lado, já é discutido com maior profundidade e é apresentado de forma mais conectada a algumas das funções que se imagina importantes para uma escola que atende tais classes, como por exemplo, a noção de cidadania e o valor do trabalho.

Mesmo compreendendo-se que o livro tem a função de apresentar alguns caminhos para a ação dos professores e não a de esgotar os legados dos pesquisadores que fundamentaram o texto e, nesse sentido, a publicação conta com boas referências bibliográficas, percebe-se uma descontinuidade no trabalho. Isso ocorre porque os princípios defendidos pelos dois teóricos não são utilizados no transcurso do texto. Suas concepções são apresentadas no início do livro, mas não são aproveitadas quando se constrói a trama principal da Multieducação, o Núcleo Curricular

Básico ou quando emergem orientações para os professores trabalharem dentro da nova perspectiva.

No que tange a Freire e Freinet, então, parece-me coerente a percepção de MORGADO (2003, p. 58) acerca do texto:

Cabe ressaltar que, na fundamentação teórica apresentada pela Multieducação, observamos que os autores e seus respectivos conceitos não são trabalhados exaustivamente, aparecem pouco contextualizados no cotidiano escolar, como também há carência de referências no texto, o que contribui para uma leitura fragmentada e linear.

Já os legados de Piaget e de Vygotsky são discutidos com maior profundidade no capítulo um e são acionados outras vezes no decorrer do texto. O pensamento de Vygotsky permeia grande parte do livro e fundamenta o capítulo relativo à avaliação, já citado anteriormente e cuja concepção será focalizada agora.

A proposta para avaliação da aprendizagem erigida na Multieducação utiliza como arcabouço as pesquisas de Lev Vygotsky, advogado e psicólogo soviético que vivenciou o turbulento período de transição da Rússia czarista para a União de Repúblicas Soviéticas, cujo ápice se deu na Revolução de 1917. Segundo GAMA (2003), o pensamento de Vygotsky alicerçou a tendência sócio-histórica de avaliação, de inserção mais recente no meio educacional brasileiro, se comparada com as tendências escolanovista e crítico-libertadora.

Uma das características desta tendência, senão a principal, está no questionamento da avaliação de cunho unicamente retrospectivo, na qual importa para o professor conhecer aquilo que o estudante é capaz de fazer com autonomia em um determinado momento da sua vida escolar. Em contrapartida, é valorizada uma ação avaliativa de cunho prospectivo, onde o importante é reconhecer as potencialidades do estudante, ou seja, o que ele pode fazer com a ajuda de alguém com mais experiência. Recorrendo a Vygotsky a SME-RJ afirma que:

o desenvolvimento de crianças e adolescentes deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, com referência ao que está para acontecer na trajetória de cada um. De acordo com este autor deve-se procurar os “brotos”, as “flores” ou “ramos” do desenvolvimento e seus rumos em vez de somente seus frutos.

Normalmente a avaliação centra-se no que as crianças e adolescentes são capazes de fazer sozinhas num dado momento, porém, a idéia de TRANSFORMAÇÃO, presente na MULTIEDUCAÇÃO ganha particular destaque na concepção Histórico-Cultural que enfatiza o interesse em compreender, no curso do desenvolvimento, a emergência daquilo que é novo (RIO DE JANEIRO, 1996a, p. 385).

A avaliação prospectiva ancora-se na idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal, um conceito que emerge dos estudos de Vygotsky, caracterizando “a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo (nível de desenvolvimento potencial)” (REGO, 2005, p. 61).

Vygotsky concebeu a Zona de Desenvolvimento Proximal ao questionar os “testes de inteligência”, criados pelos pesquisadores franceses Binet e Simon em 1905, impregnados por uma psicologia de tradição positivista. Estes testes foram revisados mais tarde por Terman nos Estados Unidos, quando passaram a ser conhecidos como testes de Q.I. (Quociente de Inteligência). Segundo MOLL (1996, p. 5):

O conceito de zona é usualmente apresentado em vinculação com as preocupações de Vygotsky com o aprendizado, com o teste psicológico, ou ainda, como parte de uma discussão mais ampla da relação entre aprendizagem e desenvolvimento [...] Vygotsky desenvolveu parcialmente o conceito de zona como uma crítica e uma alternativa ao teste de Q.I., estático e individual. Medições estáticas, protestava, avaliam um funcionamento mental já maduro e na expressão do próprio Vygotsky (1978), fossilizado. Amadurecer ou desenvolver funções mentais é algo que deve ser encorajado e medido pela colaboração, e não por atividades independentes ou isoladas. O que as crianças podem hoje realizar com assistência, ou em colaboração – enfatiza – poderão amanhã realizar com independência e competência.

A proposta avaliativa da SME-RJ, baseada nesta formulação, choca-se frontalmente com a homogeneidade, uma das categorias de análise elaborada neste estudo. De fato, o professor deve perceber que a capacidade de realizar determinada atividade, de forma independente ou com assistência de alguém com mais experiência, varia de estudante para estudante e que zonas de desenvolvimento proximal dependem do percurso trilhado por cada sujeito que aprende e do grupo cultural a que pertence.

Os seguintes recortes do texto base da Multieducação expressam o quanto é importante para a secretaria a compreensão, por parte dos professores, de que a normalidade está na heterogeneidade da turma e não em uma suposta homogeneidade:

[...] outro caminho a ser enfrentado é o de respeitar a diversidade, representada nos valores, modos de vida e práticas de nossos alunos, como meio de superar o impulso da homogeneização, tão presente no cotidiano da sala de aula (RIO DE JANEIRO, 1996a, p.30).

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

A análise dos depoimentos na presente pesquisa, cujo resultado fez emergir a categoria “Homogeneidade”, sugere que os professores estão convencidos de que ver diferenças não é salutar no cotidiano da escola. O excerto de uma das entrevistas, a seguir, pode mostrar tal intencionalidade:

É, eu procuro ehh uma coisa que não me preocupo muito em saber, né? Muito da vida particular deles, sabe? Eu acho que a gente não tem que entrar muito na vida deles não porque não vai resolver, então só vai se martirizar. Então, como eu não vou resolver, então procuro não saber, mas procuro tratar bem o meu aluno. Eu não faço diferença do aluno. Isso eu falo pra eles então: “não me interessa se você mora no morro ou se você mora na cobertura. Pra mim é tudo a mesma coisa”. Se eu tenho que tratar meu aluno aqui dentro como todos da mesma maneira, não tem que ser diferentes. Então, eu não, eu não procuro entender? Não, não há “mas coitadinho, o pai dele é assim, a mãe dele é assim” entendeu? (Professora Corina – Escola E)

Possivelmente a professora Corina, que apresentou uma fala dotada de lógica durante toda a entrevista, tenha tal compreensão porque, tradicionalmente, o olhar diferenciado sobre os estudantes tem provocado nas escolas o desfavorecimento daqueles que já são menos favorecidos em nossa sociedade. Este olhar faz com que os professores, de maneira geral, tendam a se tornar mais próximos dos estudantes que possuam comportamentos semelhantes aos seus, se afastando, por conseguinte, daqueles com os quais não percebiam afinidades.

Ao pesquisar as possibilidades das pedagogias diferenciadas nas escolas, PERRENOUD (2001, p. 23) discute esta lógica:

É normal que o professor se interesse de forma bastante espontânea pelos alunos que se parecem com ele, que respeitam as regras de comportamento, que trabalham e participam de seu jogo; porém tende a gostar um pouco menos, podendo chegar a rejeitar os que se desviam da norma, os contestadores, os apáticos, os desordenados, os brincalhões, os feios, os sujos, os mal-educados.

Parece fazer parte da natureza humana, e isso ocorre em várias atividades profissionais, a procura pelos “pares”. Todavia, no que diz respeito à atividade pedagógica, tal espontaneidade precisa ser superada, em especial quando se trata de atividade exercida na escola pública, um lugar onde tantos diferentes coexistem. O próprio PERRENOUD (Idem) lembra que um olhar não discriminatório, sugerido na fala da professora Corina e também diferente daquele tradicional e massificador, pode “favorecer os desfavorecidos”.

Investigando as repercussões da implantação do regime de ciclos de formação no interior de uma escola da rede pública, FERNANDES (2003) faz uma reflexão preliminar sobre as tentativas de superação do fracasso escolar no Brasil. Ao discutir as relações entre pedagogias diferenciadas, no sentido de Perrenoud, e os ciclos de formação, a pesquisadora alerta para a “indiferença às diferenças” (BOURDIEU apud FERNANDES, 2003, p. 82) como prática comum nas escolas, que elimina possibilidades de promoção dos diferentes.

Esta prática tem encontrado espaço na escola pública brasileira porque, historicamente, este aparato tem sido modelado com base em uma falsa premissa: a de que todos os estudantes devem caminhar segundo um mesmo padrão de tempo e de espaço. Ao apresentar um estudo acerca do pensamento de Vygotsky e das perspectivas abertas pelo sócio-historicismo, SAMPAIO (2007, p. 72-73) critica este padrão, consolidado nas escolas brasileiras:

A crença [ilusória] de que é possível determinar e controlar os tempos e os modos de aprendizagem dos alunos e alunas, moldando diversos tempos a um único tempo – considerado a “norma” para todos – ainda está presente nas ações cotidianas da escola. Essa crença do tempo, leva a(o) professora (professor) a acreditar que “precisa” ensinar e a criança “precisa” aprender em um tempo, aparentemente homogêneo e (pré)definido para todos. Esse tempo – fragmentado e seqüencial – circunscreve os processos de ensinar e aprender, pois passa a ser pensado como um dos seus componentes centrais.

Ainda que tenha sido percebida uma tendência à homogeneidade por parte dos professores, deve ser lembrado que alguns externaram grande preocupação com a situação de risco social vivenciada por muitos dos estudantes atendidos pelas seis escolas, conforme demonstra uma das professoras neste pungente recorte:

Às vezes me surpreendo com os problemas que eles têm. Eles têm muitos problemas para a idade deles. É uma vida muito diferente, muito diferente, quer dizer, da nossa. Eles passam determinadas coisas que você não sonha. Nunca passou com você. Eles dormem pai e mãe, tudo no mesmo lugar, não têm privacidade, não têm nada [...] Cada vez eu me surpreendo quando vem alguém contar a história de algum aluno lá. A aluna ficou grávida com treze anos, já andou, talvez já tenha mais experiência sexual do que uma pessoa adulta. Você fica, é uma realidade de vida. Não é só em relação a sexo. Tudo é muito diferente. Eu tento às vezes compreender né, porque a gente sabe quantas dificuldades eles passam. Às vezes não têm pai, não têm mãe, é criado por avó, por avô, é abandonado, ou quando tem muitos, quer dizer, ele não tem aquela coisa especial, não tem um tratamento especial [...] nós professores, né, acho que a classe como um todo não vivenciou os problemas que eles estão passando. [...] Muito complicado. Traficante escolhe menininha para ser esposa. A mãe tem que sumir com a filha, tem que sumir com a filha, não, porque o cara queria ela, porque queria (Professora Letícia – Escola F).

A enturmação dos estudantes, já comentada no tópico anterior, priorizando-se as “semelhanças” entre eles, explicita a importância que se atribui à homogeneidade. Além da escola A, tal fato foi percebido em duas outras escolas, D e F. Ademais, sendo impossível a definição dos mais “parecidos” no início do ano, quando são matriculados nas turmas, estende-se o processo durante os dois primeiros bimestres. Nesta perspectiva, alguns estudantes considerados “mais fortes” são pinçados das turmas “mais fracas” e matriculados nas “turmas mais fortes”. O contrário também ocorre, porém, pelo menos na escola A, muito mais em função de rebeldia por parte daqueles que são trocados. Os excertos a seguir evidenciam a importância que se dá à homogeneidade em algumas das escolas:

[...] aí, também olha só uma outra coisa que nós também fizemos: a gente observou que um aluno da 63 tem condições de acompanhar uma 61. Então pra não deixar ele ali perdido, remanejamos ele da 63. Depois do segundo mês a gente observa (Professora Juliana – Escola D).

O ideal seria fazer isso. Aí sim, se a gente conseguisse fazer isso, se a gente conseguisse mobilizar os bons alunos pras turmas mais fortes, aí eu poderia fazer um trabalho diferenciado pra aquela turma mais fraca porque a eu ia botar o nível...porque eu sei que iria estar sendo justo com todos. Eu não acho justo eu botar pra baixo pra tirar oportunidade de quem está acima (Professora Letícia – Escola F).

Além de não permitir que os professores aprendam a trabalhar com a heterogeneidade, o que acaba realimentando o processo de busca pela homogeneidade nas turmas, esta postura impede que a concepção de educação de Vygotsky frutifique nas escolas. Isso ocorre porque, com essa atitude, impossibilita-se a interação entre estudantes com diferentes níveis de

experiência na sala de aula. Nessa perspectiva, realimenta-se também a importância da figura do professor no centro do processo educativo, outra categoria de análise elaborada na presente pesquisa.

Em detrimento à necessária valorização do estudante, a homogeneidade tem o efeito de provocar nos professores a valorização da turma, enquanto unidade a ser considerada no processo ensino-aprendizagem. Tal situação pôde ser percebida a partir da clarificação da unidade de significado 1.4 (“A exigência que os professores fazem da apreensão dos conteúdos pelos estudantes, varia de acordo com o julgamento que eles fazem da turma”). Assim, o “perfil” da turma é tomado como uma espécie de termômetro, que regula o nível de aprendizagem a ser exigido pelos professores. Quando perguntados se promoviam avaliações diferenciadas conforme a turma, alguns professores deram as seguintes respostas:

Ah, depende da turma, isso varia com a turma. Dependendo da turma, você pode cobrar mais ou menos. (Professor Paulo – Escola A).

[...] eu tenho que fazer. Não tem nem como. O caminhar da 61 jamais será igual ao da 63. Totalmente diferente (Professora Juliana – Escola D).

[...] ehh, normalmente eu dou o mesmo tipo de avaliação, tá? Mas aí, na hora de cobrar assim, a nota, como eu to te falando, aí eu vou cobrar de uma maneira diferente. Se é uma turma boa, tem que render bem, né? Se é uma turma se é uma turma mais fraquinha, o aluno que tirar um cinco já está... (Professora Corina – Escola E)

Parece mesmo que a turma ganha personalidade, se transformando então, em uma entidade mais importante até do que os próprios estudantes que a compõem. Tal exacerbação provoca perda de tempo e de energia nas reuniões dos Conselhos de Classe, ao menos daquelas que participei nesses oito anos de magistério e durante a pesquisa de campo. Os recortes das falas a seguir, registradas em algumas reuniões, nesta e na última década, podem mostrar a importância que a entidade turma ganha no contexto das escolas:

Após ter sido feita a conferência da listagem, o aluno representante forneceu o perfil da turma sinalizando-a como ruim, os alunos não se entendem, é bom por parte dos professores (mas a turma não coopera). O professor representante (Paulo) avaliou a turma como desinteressada e dispersa, devido à falta de atenção e de disciplina. Nada mais tendo a declarar dou por lavrada esta ata às 16:50 (Livro de atas da escola A, 2002, p. 44).

A turma 503 foi considerada fraca, pois os alunos não têm hábitos, não participam das atividades, apresentando um desempenho muito baixo. Não respeitam os professores, matando aulas para ficar no pátio do pavilhão. Para o segundo bimestre ficou decidido a convocação dos pais para reverter o quadro da turma 503 (Livro de atas da escola B, 2003).

Continuando os trabalhos passamos para a avaliação da turma 502, considerada como boa, pois os alunos são interessados e participam das atividades, porém não conseguem transportar as palavras escritas no quadro negro para o caderno (não sabem copiar) pois têm nível baixo de alfabetização (Idem).

Os representantes da 701 não compareceram e a professora de Língua Portuguesa colocou que a turma não leva o trabalho a sério. São muitos alunos (50) e isso dificulta o trabalho docente. O receio da reprovação, entretanto, fez a turma melhorar no 4º bimestre (Livro de atas da escola C, 1996, p. 63).

A turma 504 apresenta um rendimento mais lento do que a turma 502, tem sérios problemas em relação à leitura e escrita, não compreendem os comandos. Se relacionam bem entre eles (Livro de atas da escola F, 2003, p. 3)

A turma 503 é bastante heterogênea no que se refere à aprendizagem (Idem, p. 10).

A turma 703 não está conseguindo acompanhar o ritmo. São um pouco lentos (Idem).

A turma 606 apresenta um rendimento regular. É heterogênea, desorganizada, muito agitada (Idem).

A turma 507 é altamente heterogênea e fraca. Apresenta um péssimo comportamento. Não entendem os comandos do professor. Têm sérios problemas de concentração, o que dificulta ainda mais a aprendizagem. Em geral, os alunos com idades avançadas são os mais problemáticos, ora agitados, ora apáticos (Idem).

Nas reuniões dos conselhos, depois das considerações gerais sobre as turmas, são discutidas as situações dos estudantes. De maneira geral inicia-se pelos faltosos, depois passa-se para os destaques “positivos” e por fim para os “negativos”. Quando se tratava da última reunião do ano e ao menos na escola A, falava-se individualmente dos estudantes com conceitos Insuficientes (ou Em Processo, até abril de 2003). Antes da implantação do regime de ciclos para todo Ensino Fundamental, em fins de 2006, esses estudantes seriam reprovados nos componentes curriculares ou então retidos na mesma série, de acordo com o número de reprovações. Esta concepção de análise, do geral para o particular, assemelha-se ao método dedutivo. Teria esta metodologia de análise algo do Positivismo, tão impregnado ainda em nossos pensamentos e ações?

7.4 – Concepção de avaliação da SME-RJ e ações oficiais

No que tange à exploração das perspectivas abertas pelo legado de Vygotsky para o avanço da avaliação da aprendizagem, a falta de profundidade do texto da Multieducação fica evidenciada quando a SME-RJ explicita a formulação do pesquisador sem, contudo, apresentar orientações claras ao professorado de como aplicá-la no cotidiano das escolas. Pelo menos em parte, a percepção de MORGADO (2003), explicitada anteriormente, encaixa-se neste contexto.

GAMA (2003), que participou do desenvolvimento da Multieducação na secretaria como membro do grupo de História, problematizou também essa desarticulação. Em seu estudo, questionou as escassas indicações incluídas na Multieducação para os professores alinharem suas ações avaliativas ao sócio-historicismo. O excerto a seguir apresenta a percepção do autor acerca da proposta avaliativa inserida no texto da Multieducação:

Os textos iniciais, especialmente o volume “Multieducação 4 – proposta” (SME, 1996), dedicado inteiramente à avaliação, bem como o capítulo do volume definitivo da Multieducação, denominado: “Elementos para avaliar o desempenho dos alunos” (SME, 1996), apenas apresentam a avaliação como uma teoria largamente influenciada pelo conceito de zona proximal desenvolvido por Vygotsky, com vantagens em relação a outras práticas avaliativas. O mesmo ocorre em relação à Resolução SME 606/1996: de igual modo se apresenta desprovida de indicações precisas para o professor avaliar a aprendizagem de seus alunos conforme o proposto na Multieducação (p. 69).

Segundo o autor, mesmo nos programas realizados para a TV, citados por alguns dos professores de Matemática entrevistados na presente pesquisa, e que tiveram como objetivo disseminar a proposta nas escolas, tais indicações não existiam:

Por exemplo: dois programas, dos quais participei em companhia de outros colegas e autoridades da SME, exibidos ao vivo e com o formato de mesa redonda, visaram discutir as possibilidades de avaliar a aprendizagem dos alunos segundo a Multieducação. Nós, os debatedores, embora estivéssemos ancorados teoricamente nos estudos de Vygotsky e de LOCATELLI (1991), na verdade estávamos destituídos de experiências práticas de avaliação (Idem, p. 69).

Finalmente, o autor pondera sobre a ausência de pessoal suficiente, contando com estofo teórico e conhecimento do cotidiano das escolas da rede, capaz de auxiliar a secretaria no espinhoso trabalho de disseminar a proposta desenvolvida em seu seio:

A existência de uma prática insuficiente é importante e deve ser destacada porque, objetivamente, na época da discussão da proposta e nos momentos de implantação, não havia quem pudesse ajudar as escolas e os professores a implantar a nova forma de avaliar. Apesar dos materiais impressos, programas televisivos e de assistências presenciais aos grupos de estudo nas escolas, as ajudas proporcionadas foram e ainda são precárias, na medida que eram e são apenas teóricas (Ibidem, p. 70).

O problema discutido pelo autor foi confirmado por alguns professores entrevistados, como pode ser percebido no veemente depoimento destacado a seguir:

Eu acho que muita coisa é muito superficial. Sabe o que eu acho? Eu acho que falta o pessoal, é, o pessoal ehh cria uns negócios, bota tudo no papel, ninguém chega aqui na prática, sabe? Eu acho que tudo tem que ser na prática, a gente quer ver. “Vou fazer isso assim, né? oh, dá pra você trabalhar em grupo”. Então me mostra como eu posso trabalhar em grupo, tá entendendo? Então, um pessoal assim, que fosse às escolas, né? [...] porque eu acho que não pode ser assim oh: “isso aqui vocês podem fazer assim”. Não, tem que mostrar pra gente, chegar e mostrar na prática. Eu sei que, um grupo vai ficar aqui uma semana, tá entendendo? Isso não acontece nunca. Eles jogam e você dá do seu jeito. Não pode ser assim, porque cada escola é uma escola diferente, né?. Porque de repente, dá para você fazer aqui pertinho. Tudo é quase mais ou menos a mesma coisa mas se você vai trabalhar com as escolas de Campo Grande. A realidade é outra. Eles têm outra realidade aqui, entendeu? ehhh, eu acho que não adianta chegar assim: “ah não, você pode fazer isso”. Você não pode não. Mostra como é que eu posso (Professora Corina – Escola E).

O formato dos cursos recebeu também pesadas críticas por parte das professoras que participaram das “aulas”, conforme explicitado nos seguintes excertos:

Eu fiz fora do meu horário. A gente ganhou para fazer isso. Os cursos eram tudo por vídeo. É diferente de eu vir aqui com você, né? Aí eu posso falar e perguntar, né? “É assim como, se for assim?”. Não, porque lá a gente não podia perguntar nada. [...] O município ganhou? Nada! Entendeu? Você acha que o nosso aluno ia conseguir aprender alguma coisa se fosse vídeo? Nem você, estando ali, no dia a dia, brigando com ele, ajudando, fazendo, você não consegue. Imagina se fosse por vídeo. Além da dificuldade que a gente sente, entendeu? Que você não pode parar e perguntar: “e aí, né? Se for assim, como é que é. Olha, na minha escola é assim que aconteceu, né? Como é que eu vou fazer? (Professora Corina – Escola E).

[...] não, não era obrigatório. Isso, como incentivo eles pagavam. Teve uma prova no final do curso que dava um certificado. Na época era chamado de “Topa tudo por dinheiro”. Era aos sábados (Professora Letícia – Escola F).

Certamente a realização de alguns cursos de capacitação⁶⁹ por parte do professorado, de maneira isolada, não teria força suficiente para provocar a reversão de práticas antigas e porque não dizer seculares, arraigadas no cotidiano das escolas. Contudo, se nem esta atividade foi articulada de maneira condizente com o nível exigido pelas mudanças em andamento, não causa surpresa as reações à inserção da Multieducação no meio escolar.

Vale destacar ainda que problemas desta magnitude potencializam o descrédito dos professores nas possibilidades de sucesso das ações oficiais. Também, a não assunção das mudanças por parte dos professores inviabiliza tal sucesso, pois impossibilita a disseminação dos novos princípios no cotidiano das escolas o que, em última análise, realimenta o ciclo da deslegitimação. Alguns recortes dos depoimentos, apresentados a seguir, descortinam a nula aderência dos conceitos da Multieducação entre os professores de Matemática do campo pesquisado:

Eu tenho muito pouco a dizer, mas o que eu acho é que eles fogem à realidade Tenho muito pouco a dizer, mas acho que eles fogem à realidade (Professor Paulo – Escola A)

Na época a gente estava envolvida com aquilo, mas se perguntar hoje, mais nada. Simplesmente esquecemos (Professora Cássia – Escola B).

Não me lembro de quase nada da Multieducação (Professora Silvia – Escola B).

Muito subjetiva, distante da realidade da escola que está ficando cada vez mais difícil (Professora Cíntia – Escola C).

Da proposta da Multieducação? Nada. Sei do meu dia-a-dia, do que eu penso, quais os meus objetivos (Professora Damiana – Escola C).

Olha, eu realmente não me interessei. Eu acho que muita coisa que vem pronta, entendeu? Que vem assim: “oh, você tem que fazer assim”. Sabe? Eu acho que isso daí não é válido. O que conta pra você, tá entendendo? É a tua sala de aula, o que que você pode fazer pra melhorar teu aluno. E só uma pessoa que tá na sala de aula é que pode fazer alguma coisa. Eu acho que esse pessoal que tá lá na secretaria, não pode fazer muita coisa (Professora Corina – Escola E).

⁶⁹ É necessário registrar que o curso de capacitação sobre a Multieducação continua a ser promovido pela SME-RJ e seu formato evoluiu. Existe a presença de um mediador, mas são realizados em dois dias somente, estando assim mais próximo a um seminário (pelo menos o curso anunciado na escola A em 2007 tinha este formato). Entretanto, nenhum dos professores entrevistados afirmou ter participado desta nova versão do curso.

Se utilizo alguma coisa? Eu nem sei. Esse é o problema. Não posso dizer nem que não utilizo. Mas eu não sigo porque é a Multieducação, entendeu? Se faço ou deixo de fazer é puro, é puro fruto da minha própria reflexão (Professora Letícia – Escola F).

Nas falas dos sujeitos, podem ser percebidas algumas críticas às mudanças almeçadas pela secretaria, ainda que os professores não tenham demonstrado o pleno conhecimento da proposta da Multieducação, como ficou clarificado pela unidade de significado 2.1 (“Os professores não assimilaram os princípios da Multieducação”). Estas descobertas podem ser relacionadas a outros estudos, onde são apontadas resistências, que subjazem no espaço escolar, contra reformas educacionais.

Em uma das pesquisas, que já auxiliou o entrelaçamento de alguns fios no presente tópico, GAMA (2003) defende a hipótese da incredulidade dos professores. Neste estudo, o autor toma como fio condutor o próprio histórico das insuficientes e descontinuadas intervenções do poder público no sistema educacional do Rio de Janeiro, ocorridas nos últimos 20 anos, buscando assim, compreender o porquê da preservação das renitentes e excludentes concepções de avaliação na escola. O estudo não se restringe à análise das condições materiais de trabalho que, via de regra, pouco foram considerados pelos gestores nas tentativas de reforma. Segundo GAMA (Idem, p. 10), não se pode perder de vista as “próprias subjetividades e intuições docentes” como agentes que tornam complexo o processo de mudança.

Neste sentido, a formulação do autor se aproxima daquela propugnada por GIMENO SACRISTÁN (2000, p. 318), quando este chama a atenção para as dificuldades na efetivação de mudanças nas concepções avaliativas nas escolas, em função da pessoalidade que o ato de avaliar assume. Segundo o pesquisador:

[...] ter acesso à privacidade destes procedimentos em cada professor é muito difícil, pela simples razão de que o recolhimento de informação sobre o trabalho e a conduta dos alunos, a transformação dessa informação e a emissão de juízo correspondente são mecanismos dos mais decisivos na configuração de todo um estilo pedagógico pessoal, com fortes concomitâncias com o tipo de comunicação que mantém com os alunos. Concebem-se esses mecanismos mais como pertencentes à esfera do íntimo, pessoal e oculto, do que a estrita faceta profissional, pública, objetivável e discutível. Aqui reside uma das chaves que nos faz acreditar que é difícil modificar os procedimentos de avaliação no ensino: porque não é uma simples conduta técnico-profissional, mas um complexo processo onde estão em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, em muitas ocasiões dificilmente explicitáveis para o próprio professor.

A deslegitimação nas ações oficiais por parte dos professores, tem o efeito ainda de reforçar o caráter independente que suas ações avaliativas assumem. De fato, o professor pode tender a ignorar as determinações de instâncias superiores se não acreditar na eficiência das mesmas, optando por uma conduta própria, seguida ao longo de sua carreira. A independência dos professores, uma das categorias de análise elaborada no capítulo anterior, pode ser percebida mediante a leitura do seguinte relato:

Como eu já falei, eu dou prova para a minha turma, entendeu? Até na semana passada, eu fiz prova para a 601, 602 e 603. Para a 604, teve o professor da 604 que deu a sua. Se você quiser dar uma avaliação só, você pode dar uma avaliação só. [...] Cada professor faz a sua avaliação. Cada um avalia de um jeito, né? O negócio todo é esse. Por isso que, às vezes, o aluno fica meio tumultuado. Um professor avalia de uma maneira, outro avalia de outra (Professora Corina – Escola E).

Neste recorte, a professora lembra ainda da situação do estudante, que pode ficar desorientado no meio do processo, devido aos variados caminhos seguidos pelos professores. Nesta perspectiva, reuniões onde deveriam ser discutidas atitudes comuns ou, pelo menos, buscados parâmetros avaliativos convergentes, com vistas à compreensão por parte do estudante do seu papel neste processo, se resumem ao tratamento da sua situação após a avaliação. As falas reproduzidas a seguir dão conta da enviesamento destas reuniões:

Questões relativas à avaliação são discutidas em reuniões do COC e dos Centros de Estudo, mas não se tomam diretrizes coletivas para a ação avaliativa dos professores. Os professores seguem caminhos individuais (Professora Claudia – Escola A).

Não existem reuniões para tratarem especificamente sobre avaliação da aprendizagem. Não existem decisões coletivas nem mesmo entre os professores de Matemática (Professor Julio – Escola C).

Hoje não existem parâmetros definidos pela direção da escola ou definidos nas reuniões e cada professor tem a sua própria ação avaliativa (Professora Cíntia – Escola C).

É difícil reunir muita gente de quinta a oitava. Cada professor, primeiro, cada professor tem seu horário. Mas tem sempre ehhh, quando tem os centrões, determinadas coisas, depende muito do assunto. Determinadas coisas são discutidas pelo grupo da Matemática. No início do ano: ah, vamos traçar o planejamento do grupo, planejamento do grupo da quinta série, planejamento da quinta série. Mas tipo agora, agora o mais importante é saber quantos alunos vão ficar e quantos alunos vão passar. Então a gente já discute a nível da série, da turma. Porque depende de que época que a gente está discutindo. Agora

mais, agora a preocupação maior é essa, se o aluno vai ficar reprovado se o aluno não vai ficar aprovado. [...] Agora, você já está pensando é no final,. Então, você só tá, agora, tipo assim, não dá mais, depois do terceiro bimestre, não dá mais para salvar. Entendeu? É mais para ver assim: qual é aluno que tem em comum, em condições de avançar, que você sabe que não, ficar retido. A gente está tentando chegar a um senso comum. (Professora Leticia – Escola F)

A professora Leticia lembra, nesta última passagem, de um elemento complicador e comumente observado nas escolas da rede: a realização de reuniões pouco representativas de professores, devido ao esquema de distribuição da carga horária nos dias da semana⁷⁰.

Em relação à independência dos professores, a situação se exacerba no campo da pesquisa em função da pouca expressividade da ação das coordenações pedagógicas, de acordo com alguns relatos. Caberia a esta instância discutir e mediar juntamente com os professores, os princípios avaliativos defendidos oficialmente pela secretaria, já que diretoras e diretoras adjuntas, via de regra, se responsabilizam por um enorme passivo de tarefas burocráticas e de organização das escolas, embora saibamos que a atuação do diretor de forma mais expressiva no campo pedagógico, faz grande diferença no clima escolar e no aproveitamento dos estudantes e empenho dos professores. No entanto, mais grave ainda é o fato de duas enormes escolas, C e F, permanecerem meses a fio sem a figura da coordenadora pedagógica.

Um aspecto que não pode ser desconsiderado ainda, diz respeito ao individualismo que parece caracterizar o trabalho docente. É fato que a maior parte das atividades dos professores é executada sem a colaboração dos colegas de trabalho (TARDIF, 2005). Tal constatação pode ter influência na independência da ação avaliativa, alinhando-se à percepção de GIMENO SACRISTÁN (2000), explicitada anteriormente.

Contudo, baseado nos resultados da presente pesquisa, não é possível sustentar-se, de maneira definitiva, que tal individualidade potencializa as dificuldades percebidas nas escolas ou se, por outro lado, esta mesma individualidade é potencializada por tais dificuldades. Neste

⁷⁰ Em geral, os professores do segundo segmento não lotados no PEJA cumprem a jornada de trabalho de 16 horas semanais (quatorze na prática, uma vez que são doze horas/aula de 50 minutos cada, mais quatro horas corridas reservadas para centros de estudos) em três dias na semana. Eventualmente, consegue-se tal distribuição em dois dias, quando os professores trabalham em dois turnos seguidos, no chamado “estica” ou ainda, “horário girafa”. Há alguns anos vinha sendo realizado um estudo na SME para aumentar a carga horária para 20 horas, com aumento proporcional de salário. Com isso, os professores seriam obrigados a freqüentar a escola diariamente. Este estudo não vingou, contudo, segundo boletim do sindicato dos professores, emitido em 2005. A partir de 2007 a SME-RJ definiu a 4ª feira como dia de trabalho obrigatório, criando um centro de estudos permanente, com a presença de todos neste dia.

sentido, os estudos existentes no campo educacional acerca desta temática são, sobretudo, divergentes. Enquanto um grupo de pesquisadores defende que a tendência à individualidade emerge da própria organização do trabalho nas escolas (NÓVOA, 1995; CARPENTIER-ROY & PHARAND, 1992 apud TARDIF, 2005), outro grupo compreende que existe um conflito entre o sentimento de preservação da natural individualidade dos professores e a vontade de cooperar com os colegas (LORTIE, 1975 apud TARDIF, 2005).

Para finalizar este tópico, não se pode perder de vista também que a deslegitimação e a independência podem estar relacionadas ao próprio ciclo de desenvolvimento profissional dos professores focalizados. Algumas pesquisas do campo educacional procuram caracterizar fases da vida dos docentes, sendo que a mais conhecida foi desenvolvida por HUBERMAN (2000) em fins da década de 1980. Sem pretensões homogeneizantes, segundo este professor suíço, os estudos foram elaborados, utilizando-se questionários e entrevistas com 160 professores do nível que pode ser comparado ao magistério de Ensino Básico brasileiro. Foram utilizados também, resultados de outras pesquisas sobre a vida dos professores das duas décadas anteriores. Tal pesquisa propiciou a subdivisão do ciclo de vida em algumas fases, nas quais as fronteiras cronológicas estão apenas delineadas e não perfeitamente definidas: entrada na carreira; estabilização; experimentação ou diversificação; questionamento e preparação para a aposentadoria.

As idades dos professores focalizados na presente pesquisa variam entre 40 e 60 anos, sendo que a maior concentração encontra-se na faixa dos 50 aos 60 anos. De acordo com o estudo, a faixa compreendida entre os 35 e os 50 anos, aproximadamente, corresponde ao período de questionamentos. Trata-se de uma fase em que muitos professores se queixam da monotonia e se mostram desencantados com a profissão que abraçaram em função de “fracassos das experiências ou das reformas estruturais” (HUBERMAN, 2000, p. 43) das quais participaram.

Seis professores inserem-se na última fase da vida profissional, a preparação para a aposentadoria, entre os 50 e os 60 anos. Nesta fase três padrões de comportamento podem emergir: os professores podem apresentar um comportamento otimista, interessando-se em fazer investimentos em novos conhecimentos com o pensamento voltado para a aposentadoria, e em trabalhos com outros colegas; outros professores, contudo, podem se mostrar menos otimistas e mais conservadores; e em um terceiro padrão, que se destaca dos demais, os professores se mostram completamente conservadores e irritadiços. Segundo HUBERMAN (Idem, p. 45):

Um número considerável de respondentes queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc. A amostra de Prick reage de forma análoga. As mulheres deploram, em particular, a evolução dos alunos, e os homens têm a tendência para aceitar a idéia de que “as modificações raramente conduzem a melhorias do sistema”.

Estes são mais alguns elementos que podem nos ajudar na compreensão das atitudes deslegitimadoras e independentes dos professores. Não se pode ignorar, contudo, que razões para estas atitudes existem, em função das dificuldades registradas na introdução da Multieducação na rede, detectadas pelos pesquisadores citados anteriormente, assim como nos estudos do material oficialmente utilizado. Outros elementos serão agregados na busca por esta compreensão, quando for apresentado, mais adiante, um estudo sobre a formação dos professores e, também, a seguir, na continuidade da análise dos documentos oficiais.

7.5 – Avaliar o estudante “como um todo”

Recorrentes tentativas de mudanças nos critérios de avaliação, que reforçam a subjetividade do avaliador e a inexpressiva compreensão por parte dos professores da intencionalidade da secretaria, inserida na Multieducação, tornaram movediças as fronteiras entre o formal e o informal. Nesse sentido, a amplitude que o significado de expressões do tipo “como um todo” ou “de forma global”, presentes em tantos documentos oficiais, assumiu, pode ajudar a desvendar a opção pela informalidade.

Na Multieducação, tais expressões aparecem de forma repetitiva quando o tema tratado é avaliação, como na citação da página 129, cuja transcrição encontra-se, em parte, reproduzida aqui: “O processo de avaliação abrange, pois, todas as facetas do ato de educar [...]” (RIO DE JANEIRO, 1996a, p. 385). Ou ainda, nos seguintes excertos:

Uma avaliação prospectiva, respeitando a singularidade dos alunos não pode se desvincular da ação pedagógica como um todo, logo a avaliação deve ser realizada não apenas em diferentes momentos como também em situações variadas, observando-se o desenvolvimento real dos alunos e criando-se possibilidades para emergência de Zonas de Desenvolvimento Proximal (Idem, p. 386).

Conceitos são usados para avaliar de forma global e contínua todo o desenvolvimento do aluno em vários aspectos. Deve-se levar em conta na avaliação aspectos que estão inter-relacionados em todos os Princípios Educativos e Núcleos Conceituais tais como aspectos cognitivos, afetivos, que envolvam relações sociais, de cooperação, de participação, de poder de argumentação, crítica e criação (Ibidem, p. 388).

O segundo excerto é aquele que embute princípios que mais se aproximam da avaliação na perspectiva sócio-histórica, enquanto que o sentido de “todas as facetas do ato de educar” da primeira citação e “de forma global e contínua” da terceira, dão margem aos professores utilizarem um leque maior de aspectos na avaliação dos estudantes.

A questão que se põe é que alguns desses elementos, como por exemplo, assiduidade, participação, organização, respeito e passividade, utilizados por muitos professores na presente pesquisa, e que se encontram sob esse grande guarda-chuva denominado “todo”, não tem ligação com os aspectos cognitivos que subjazem na segunda citação, estes sim objetivando a aprendizagem dos estudantes. Parece-me, então, que ambigüidades nas definições da SME-RJ podem ter causado muitas dúvidas entre diretores e professores, estimulando também a informalidade na avaliação.

Outras pesquisas de cunho etnográfico, além daquelas citadas anteriormente, já problematizaram esta “avaliação como um todo” e seus resultados podem ser relacionados ao presente estudo. SARMENTO (1997) coordenou equipe que atuou em três escolas de nível fundamental de Juiz de Fora, uma estadual, uma municipal e uma particular, no período de um ano. Durante esse tempo uma pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa, alocadas por escola, observaram o dia-a-dia de cada uma, assistiram aulas e conselhos de classe, entrevistaram profissionais e responsáveis pelos estudantes e analisaram documentos, tais como provas e planos de aulas. As pesquisadoras conviveram rotineiramente com os dilemas das professoras acerca do que importa mais no ato de avaliar, se a apreensão dos conteúdos ou aspectos não ligados diretamente à cognição. O excerto a seguir apresenta um dos resultados que emergiram da pesquisa:

O conflito entre “avaliar o aluno como um todo” e se ver condicionado a ficar restrito ao desempenho do aluno na prova, apareceu de forma contundente nas diversas entrevistas realizadas durante o nosso trabalho [...] É importante refletir um pouco mais sobre o que traduz este conflito, isto é, que se quer dizer com a afirmativa “avaliar o aluno como um todo”. Ficar restrito ao desempenho do aluno na prova significa realmente valorização do conteúdo, isto é, aprendizagem cognitiva? Se por um lado a preocupação expressa pelos professores em avaliar o aluno como um todo pode ser vista como um aspecto positivo, por outro lado a explicitação do que significa este “todo” ainda apresenta-se confusa (Idem, p. 103-104).

Expressões do tipo “como um todo” e “avaliação global” encontram-se disseminadas também nas normatizações da SME-RJ, quando estas tratam da avaliação da aprendizagem, não estando circunscritas ao livro da Multieducação somente. Segundo reflexão desenvolvida anteriormente, estes documentos assumiram grande importância no papel de instrumentalizar as escolas, devido ao texto inserido no livro da Multieducação, que apenas tangenciou as práticas a serem seguidas dentro da nova concepção de avaliação e também, devido à limitação dos cursos. Nos excertos a seguir da Resolução SME-RJ 606 de 1996, já analisada anteriormente, tais ocorrências podem ser observadas:

A avaliação global do aluno deve levar em conta o seu desenvolvimento potencial e real nos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, a partir de atividades planejadas ou surgidas espontaneamente no grupo (RIO DE JANEIRO, 1996b)⁷¹.

Os instrumentos de avaliação utilizados devem contemplar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno e da turma como um todo (Idem).

Já na resolução 684 de 2000 ficava estabelecido:

A avaliação global do aluno deve levar em conta o seu desenvolvimento potencial e real, a partir de atividades planejadas ou surgidas espontaneamente no grupo. (RIO DE JANEIRO, 2000).

Os instrumentos de avaliação utilizados devem contemplar o processo de desenvolvimento e aprendizagem como um todo, não se limitando a momentos estanques de aplicação de provas e testes (Idem).

⁷¹ O recorte sugere ainda a utilização dos princípios que constituíram a taxonomia de Bloom, concebida na década de 1950, já citada na introdução deste relatório. Na mesma linha de Tyler e Popham, Bloom tinha como objetivo “medir o desempenho e o progresso dos estudantes” (VIANNA, 2000, p. 38), uma presunção incompatível, portanto, com o pensamento de Vygotsky.

Art. 6º - Os registros de avaliação deverão expressar:

I – no Ciclo de Formação, no Regime Seriado de 3ª e 4ª séries, no Programa de Aceleração da Aprendizagem e no Projeto de Educação Juvenil – aprendizado global do aluno, abrangendo o conjunto de conhecimento no Núcleo Curricular Básico – Multieducação (Ibidem).

Pelo menos as duas últimas resoluções da secretaria, a 776 de 2003, que alterou os conceitos, de três para cinco (O, MB, B, R e I) e a de número 946 de 2007, que reduziu este número novamente para três (MB, B, R), não apresentaram mais tais expressões.

Como muitos dos servidores que trabalham na secretaria e que ocupam postos importantes, já trabalharam na rede⁷², é possível que tenham levado para os documentos oficiais os termos comumente utilizados no cotidiano das escolas. Ao tentarem adaptá-los aos princípios avaliativos conhecidos no meio acadêmico, mas pouco utilizados neste cotidiano, provocaram as ambigüidades detectadas.

7.6 – Recuperação da aprendizagem: ações oficiais

Serão abordadas agora algumas questões acerca da recuperação da aprendizagem, tratadas pela secretaria durante estes últimos anos. A discussão será ampliada, pois englobará também as estratégias propostas para o trabalho de dependência, situação prevista quando o estudante do segundo segmento ficava reprovado em até dois componentes curriculares.

Na mesma proporção em que as propostas avaliativas foram sendo modificadas, mediante o uso de normatizações, ao longo destes onze anos, as diretrizes para a recuperação foram também sendo reformuladas pela SME-RJ. Assim, as cinco resoluções sobre avaliação, emitidas no período de onze anos, mais duas republicações, comportaram 32 artigos versando sobre

⁷² Contrariamente ao que tenho percebido nas falas de muitos professores, principalmente da escola A, descobri que os professores que trabalham na secretaria têm experiência de trabalho na rede e conhecem o cotidiano das escolas, ainda que muitos possam se encontrar afastados da regência há vários anos. Por exemplo, o professor Antonio do setor de avaliação do DGED, já foi professor regente de Língua Portuguesa e diretor de escola na 6ª CRE. A própria secretária de educação já foi professora regente de História.

recuperação e dependência, entre novas proposições, retificações e revogações⁷³. A seguir serão apresentados os artigos que demandaram uma ação direta dos professores neste trabalho de recuperação da aprendizagem.

Contidos na Resolução SME-RJ 606 de 1996, que oficializou a introdução da Multieducação na rede, destacam-se os seguintes artigos: art. 8 - O aluno de 8ª série que obtiver conceito final EP (em processo) deverá receber um plano de estudos de cada disciplina em que tiver recebido este conceito, sendo reavaliado no início do ano letivo subsequente; art. 14 - A recuperação paralela, a interperíodo e a final deverão ser ministradas pelo professor regente da turma, a partir da realização de atividades diversificadas na sala de aula, da oferta de planos de estudos e fichas individuais de trabalho e da veiculação de vídeos educativos; art. 15 - A recuperação paralela poderá ser ministrada em horário não coincidente com o horário das aulas do aluno, desde que a escola organize estratégias que possibilitem a realização do trabalho; art. 17 - As unidades escolares deverão se organizar de modo que seja propiciado aos alunos que se encontram sob regime de dependência, a frequência às aulas em horários diferenciados daqueles em que estejam regularmente matriculados. Parágrafo único - Comprovada a impossibilidade do procedimento citado no caput deste artigo, a unidade escolar deverá propor e implementar outras estratégias que serão avaliadas e acompanhadas pela E-CRE.

A Resolução 684 de 2000 revogou a resolução anterior e consubstanciou a transformação da Classe de Alfabetização mais as duas primeiras séries do Ensino Fundamental no primeiro Ciclo de Formação. Seus artigos referentes à ação do professor no trabalho de recuperação são os seguintes: Art. 14 - No Regime Seriado, o aluno de 3ª a 8ª série que obtiver conceito final EP receberá, ao término do ano letivo, um plano de estudos que o habilite a uma nova avaliação a ser realizada nos cinco primeiros dias letivos do ano subsequente. Parágrafo 1º - O plano de estudos citado no caput deste artigo será elaborado pelo professor da turma ou pelo professor de cada componente curricular em que o aluno tiver recebido conceito EP, devendo abranger o conjunto de conceitos, habilidades e valores previstos para a série, através de módulos com atividades diversificadas. Parágrafo 2º - A avaliação prevista no caput deste artigo deverá considerar o desempenho do aluno nas atividades propostas no plano de estudos e em outros instrumentos avaliativos elaborados pelo professor com base neste plano de estudos. Parágrafo 3º - O aluno

⁷³ No âmbito da secretaria não existem diretrizes específicas em normatizações oficiais para a avaliação e recuperação da aprendizagem, relacionadas à Matemática. Segundo o professor Antonio do DGED, esta especificidade é tratada em cursos e seminários promovidos pela Diretoria de Ensino Fundamental.

citado no caput deste artigo, quando obtiver conceito EP no(s) componente(s) curricular(es) da dependência terá direito a plano de estudos também nesse(s) componente(s) curricular(es); Art. 19 – No que se refere à frequência, será aprovado o aluno que obtiver o mínimo de 75 % de presença no total da carga horária prevista para o ano letivo, de acordo com o Parecer CEB nº 05/97 do CNE. Parágrafo 3º - Nos casos citados da Lei nº 6202/75 e no Decreto – Lei nº 1044/69, o aluno terá direito a receber módulos de estudo, com tarefas a realizar e avaliação no processo, não perdendo qualquer direito, inclusive o da recuperação final, devido à sua frequência; Art. 20 – Durante o ano, o aluno que obtiver conceito EP na 3ª e 4ª séries ou nos componentes curriculares de 5ª a 8ª série participará de atividades de recuperação paralela conforme estratégias previstas no Projeto Político-Pedagógico da Escola. Parágrafo 3º - A recuperação paralela é de responsabilidade do professor regente da turma/componente curricular com a colaboração dos demais professores da unidade escolar, valendo-se para isto de atividades diversificadas na sala de aula, de oferta de planos de estudo, de fichas individuais de trabalho e de outras formas de construção individual e/ou coletiva de conhecimento como, por exemplo, a monitoria de alunos mais adiantados. Art. 23 – As unidades escolares deverão prever em seu projeto político-pedagógico, conforme as suas possibilidades e as necessidades do aluno, o atendimento presencial ou através de módulos de estudo aos alunos que se encontrem em regime de dependência. Parágrafo 1º - Os módulos previstos no caput deste artigo devem se constituir de atividades diversificadas, abrangendo o conjunto de conceitos, habilidades e valores previstos para cada período ou aqueles onde a aprendizagem não se efetivou de modo satisfatório. Parágrafo 2º A elaboração e o desenvolvimento dos módulos, responsabilidades dos professores, bem como a previsão do atendimento específico às dúvidas do aluno deverão constar do planejamento da escola.

A Resolução 760 de 2002, a mais resumida dentre as pesquisadas, teve como objetivo alterar a resolução anterior. No que tange, especificamente à recuperação da aprendizagem, foi alterado o parágrafo 3º do artigo 19 que passou a ter a seguinte redação: Nos casos citados na Lei nº 6202/75 e no Decreto – lei nº 1044/69, o aluno terá direito a receber módulos de estudo, com tarefas a realizar e avaliação no processo, independentemente da sua frequência nesse período. A resolução revogou também o artigo 14 da resolução 684.

Já a Resolução 776 de 2003 revogou a 684 e apresentava em seu bojo os seguintes artigos atinentes à recuperação: Art. 14 – O aluno que, durante o ano letivo, revelar dificuldades na

apropriação de conhecimentos e valores deverá participar de atividades de recuperação paralela propostas pela unidade escolar em seu projeto político-pedagógico; Art. 15 – O regime de dependência será admitido de 5ª para 6ª, de 6ª para 7ª e de 7ª para 8ª séries em, no máximo, dois componentes curriculares. Parágrafo 2 – As estratégias para dependência serão programadas pelos professores e os seu cumprimento deverá ser supervisionado pela Direção e pelo Coordenador Pedagógico da unidade escolar. Art 16 – A avaliação do aluno sob o regime de dependência deverá ocorrer durante o processo de aprendizagem, mediante ação integrada do professor responsável pela dependência com o professor do mesmo componente curricular da série em que o aluno estiver matriculado.

Finalmente a Resolução 946 de 2007 que instituiu novos conceitos após a implantação dos Ciclos de Formação em todo Ensino Fundamental na rede, apresentou o seguinte artigo: Art. 10 – Em função da concepção de Ciclos de Formação que pressupõem a continuidade de formação humana, ao aluno dos Ciclos de Formação que apresentar dificuldades durante o ano letivo deverão ser asseguradas atividades diversificadas de recuperação paralela, de forma a permitir ao aluno experienciar outras formas de ensino. Parágrafo único - Ao aluno que concluir um ciclo com conceito Regular (R) deverá ser efetivado pela Unidade Escolar trabalho pedagógico específico, no início do ano subsequente, desenvolvendo-se procedimentos de ensino diferentes daqueles utilizados no ano anterior e mais adequados às suas necessidades.

É possível que a falta de continuidade das propostas tenha origem na preocupação da secretaria com os renitentes índices de reprovação e de evasão escolar, percebidos ao longo dos anos. Pelos resultados da presente pesquisa, discutidos até aqui, estas sucessivas mudanças se mostraram inócuas no campo e nos recortes considerados, uma vez que, sob a alegação de falta de condições de trabalho, os professores afirmaram não fazer o trabalho de recuperação individualizada. Entretanto, pelo menos na escola A os planos de estudo, citados em alguns artigos acima, eram passados para os estudantes reprovados, de acordo com a orientação que recebíamos da direção.

Embora não tenha sido contemplada com perguntas específicas nos questionários e entrevistas, o trabalho de dependência também sofreu algumas críticas. Pelo menos na escola A, os resultados não vinham sendo animadores ao longo destes anos. Pelo que pude perceber, os poucos estudantes que se encontravam nesta situação, quase não compareciam às aulas nos horários diferenciados e o aparato escolar, juntamente com os pais, não conseguiam articular

estratégias para a consolidação deste instrumento. A compreensão da professora Corina da escola E, explicitada a seguir, assemelha-se àquela dos professores da escola A:

Aí, essa bendita dependência, é uma outra coisa [...] sabe o que que acontece? O município, ele criou essa dependência e não deu condições pro aluno fazer essa dependência. Sim, porque veja bem, se você já tem quarenta alunos dentro de sala, como você vai colocar mais dez para fazer dependência? Fica impossível de você trabalhar, né. Então eles fazem trabalho, só que eles não nos procuram para fazer esse trabalho. Aí, quer dizer, essa dependência ficou sendo uma brincadeira, né? Então é mais fácil você aprovar logo o aluno, já que ele já está aprovado mesmo. Então vamos ver o que a gente pode fazer por esse aluno. Só que se vai chegar e a gente vai ter que aprovar, vai ter que aprovar assim, né? Na verdade você não é obrigado a aprovar, né? Mas vamos supor que você deixou o aluno só em dependência de Matemática. Ele vai para a sétima, hoje ele fez a sexta, ele vai para a sétima, né? Fazendo essa dependência de Matemática que ele não vai fazer. Então é melhor você aprovar logo, conversar com ele, falar, olha: você não deveria passar em Matemática, mas eu vou deixar você ir sem dependência ou de repente a gente chamar até o responsável, comunicar, conversar com ele. Se há possibilidade de colocar ehh, uma explicadora para ele. Então se você não fizer essa avaliação do aluno, não tem como você chegar para o responsável e fazer isso (Professora Corina – Escola E).

Na verdade, existia a tendência entre os participantes do Conselho de Classe na escola A, incluindo-se os professores ligados à direção, de não deixarem estudantes na condição de dependência. De maneira geral, caso não se conseguisse entre os participantes do COC, o consenso de três ou mais professores do segundo segmento, dispostos a reprovarem o estudante, optava-se por “deixá-lo passar” em todos os componentes curriculares. A alegação era sempre a mesma: “Isto não funciona”.

Com o acréscimo de mais algumas pinceladas ao quadro, é possível compreender-se melhor os motivos que levam os professores a seguirem um caminho informal na avaliação. No próximo tópico será desenvolvida uma reflexão sobre a formação acadêmica e a valorização da reprovação que emergiu das falas dos professores, o que contribuirá para completar a tela, que exporá uma das possíveis pinturas da realidade pesquisada.

7.7 – Formação dos professores e valor da reprovação

Enquanto grupo focalizado, não foi possível perceber-se, a partir das respostas às questões específicas, a influência da formação acadêmica na ação avaliativa dos professores. Com efeito, dentre os que se manifestaram em relação à temática, Damiana vê sua atual concepção acerca da avaliação, relacionada diretamente com o período de sua graduação. Já Letícia, da escola F, sente-se influenciada não somente por esta fase de sua vida, como também por toda sua formação escolar, como pode ser compreendido a partir do seguinte recorte de seu depoimento: “com certeza, mas não não sendo por causa da faculdade. É porque fui avaliado assim, sabe, da faculdade em si. Todo o estudo, todo estudo. Foi a avaliação que eu conheci mais durante toda a minha vida estudantil.”

Duas professoras, Corina e Claudia, percebem que isso ocorreu sim, mas somente no início de suas atividades no magistério. Já Paulo, Júlio e Cíntia expressaram de forma inequívoca que não vêem relação da graduação com suas atuais concepções. As outras três professoras, pertencentes ao grupo, não se manifestaram em relação a esta questão.

Também, tomando-se como base somente as falas dos sujeitos, não foi possível a elaboração de categorias, correlacionando a sistemática de avaliação adotada no curso de graduação dos professores e a preferência pelo sistema de notas, explicitada por alguns na presente pesquisa.

Subjaz nesta discussão a incapacidade das questões da entrevista, ligadas diretamente ao tema, para subsidiar uma reflexão mais aprofundada sobre relações entre formação acadêmica e fazer pedagógico. Compreendo que tal problematização poderia ser enriquecida mediante o acompanhamento da vida cotidiana do(s) professor(es), em um enfoque etnográfico de pesquisa ou focalizando a história de vida de um deles.

Ainda assim, outros resultados da análise, relatados no capítulo anterior, possibilitam algumas considerações acerca desta problemática. Pela unidade de significado 1.1 (“Para conceituar o estudante os professores não consideram somente a aprendizagem dos conteúdos”), que proporcionou a elaboração da categoria Avaliação Informal, percebe-se que a formação acadêmica parece pouco influenciar os professores no que tange à escolha dos aspectos a serem considerados na avaliação. Tal inferência vem à tona porque todos os entrevistados passaram por avaliações formais, de cunho somativo, conforme explicitado nos excertos a seguir:

Era nota, prova, na minha época, era prova mensal. Tiravam a média ao final do ano e fazia a prova final. Não era por período, era por ano. Então daí tirava uma nota e no final do ano tinha prova oral também [...] Fazia a média: sete passava por média; de cinco a sete, fazia prova final; e para baixo.... (Professor Paulo – Escola A).

Duas provas, com direito a reposição em caso de falta. Tinha reposição, faz duas, faz a média e...(Professora Letícia – Escola F).

Deve ser feita uma ressalva em relação à situação do próprio professor Paulo da escola A, que afirmou se valer, exclusivamente, de notas de provas e de trabalhos para conceituar os estudantes na entrevista, ainda que ele tenha afirmado não sentir influência do curso de graduação na sua concepção de avaliação hoje. Asseverar-se, contudo, que Paulo se vale somente destes instrumentos devido à sua formação acadêmica, implicaria em uma simplificação e porque não, em uma especulação que extrapolaria os limites do presente trabalho, em função da metodologia de pesquisa e dos instrumentos utilizados.

Retornando à problemática anterior, apenas parte dos resultados do presente estudo pode então, ser relacionada às contribuições de HOFFMANN (2003) acerca dos efeitos da formação acadêmica sobre a ação avaliativa dos professores no Ensino Básico. Segundo a autora, existe um caráter reprodutivista nesse processo, em função da própria concepção de avaliação adotada nos cursos de licenciatura, especialmente aqueles ligados à área tecnológica, e dos superficiais estudos acerca da avaliação da aprendizagem, abordados nestes cursos. HOFFMANN (2003, p. 71-72) assevera que:

[...] o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência. Assim temos, por exemplo, a reprodução de posturas reprovativas por professores que fizeram cursos onde os índices de reprovação são bastante altos, como é o caso de algumas licenciaturas. É histórico o maior índice de reprovação de estudantes do Ensino Fundamental e Médio nas disciplinas de matemática, física e química. Assim como são nessas áreas as licenciaturas que apresentam, também, altos índices de reprovação.

Acerca do tratamento concedido à avaliação nos cursos de licenciatura, LÜDKE & MEDIANO (1994), em estudo já citado nesta dissertação, apresentam um resumo de uma pesquisa realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenada por FARIA JUNIOR, citado em LÜDKE & MEDIANO (Idem, p. 127), acerca da precariedade do material didático

utilizado como base para o desenvolvimento do tema nestes cursos. Segundo as autoras, os pesquisadores constataram: “ausência total do tratamento da avaliação como ato político [...] falta de contextualização, não sendo a realidade socioeconômica e cultural levada em consideração [...] ausência de discussão sobre a problemática do fracasso escolar [...]” (Idem).

Em um estudo sobre formação de professores, desenvolvido em fins da década de 1990 para o Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação, GATTI (2000) procura ampliar a discussão sobre a qualidade dos cursos de licenciatura no Brasil. Segundo a pesquisadora, estes cursos ocupam um lugar de pouco destaque nas universidades, recebendo escassos projetos para a sua melhoria e que contemplem inovações para os mesmos. Também, as cadeiras com conteúdos específicos, ligados diretamente à especialização do futuro professor, não são articuladas com aquelas de cunho pedagógico, nas quais teoria e prática avaliativa são ou, pelo menos, deveriam ser abordadas. Para GATTI (Idem, p. 52): “Os colegiados de curso, quando existentes, não se mostram capazes de equacionar questões sobre a formação teórica e pedagógica nas Licenciaturas, imperando a rotina e a repetição mecânica das estruturas, já falidas de formação e das disciplinas”.

Outro aspecto complicador nestes cursos é o fato de que a maioria dos professores pouco ou nenhum contato teve com o magistério de Ensino Básico. Tal constatação ocorre, principalmente, nas disciplinas de conteúdos específicos, nas quais bacharéis com Mestrado e/ou Doutorado assumem a tarefa de ensinar aos futuros professores, sem terem atuado em outros níveis de ensino⁷⁴. Com base na pesquisa citada, GATTI (Ibidem) afirma que:

⁷⁴ Especificamente em relação ao curso de licenciatura em Matemática da UERJ, campus Maracanã, no qual me graduei, são pouquíssimos os professores que tiveram contato com o Ensino Básico assumindo as cadeiras específicas de Matemática. Segundo a diretora do Instituto de Matemática e Estatística, existem quatro ou cinco professores com Licenciatura plena dentre 80 professores de todo o Instituto. Estes poucos professores são antigos e estão em vias da aposentadoria. Segundo a diretora ainda, os concursos para preenchimento de vagas neste instituto não alijam candidatos que possuam somente licenciatura plena. Estes podem participar, desde que tenham o curso de Mestrado ou de Doutorado na área específica do concurso. Não se pode perder de vista, contudo, que bacharéis em Matemática têm mais facilidade para a obtenção de vagas em cursos de Mestrado e Doutorado em Matemática pura ou aplicada do que os licenciados. Tal fato provoca então, a diminuição do número de licenciados na disputa pelas vagas nos citados concursos. Como consequência, fica diminuída a probabilidade do instituto contar com professores com experiência no Ensino Básico em seus quadros.

As referências à formação ainda falha dos docentes (formadores dos futuros formadores) dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, suas in experiências quanto ao ensino fundamental, seu alheamento ou desconhecimento das condições concretas das redes e do alunado de ensino fundamental e médio são evidenciados com clareza. A melhor capacitação teórico-prática destes professores do ensino superior está exigindo decisões rápidas.

Deve ser lembrado ainda que todos os professores focalizados na presente pesquisa graduaram-se até o ano de 1991, ainda sob a égide da Reforma do Ensino Superior de 1968 (Lei nº 5540/1968) e da LDB 5692/1971, sendo que a maioria deles licenciou-se na década de 1970, no auge do liberal-tecnicismo, portanto. Assim, não há perda substantiva para a pesquisa em se relacionar as conclusões que a autora relatou em seu trabalho, aos cursos freqüentados pelos professores focalizados.

No que concerne à concepção de avaliação destes professores, somente parte dos resultados da presente pesquisa parecem apontar para a existência de um caráter reprodutivista, no sentido compreendido por HOFFMANN (2003). Isto porque, de acordo com seus depoimentos, eles não reproduzem no cotidiano da escola uma avaliação de cunho somativo, ainda que tenham afirmado que se graduaram sob tal concepção avaliativa.

Todavia, ao falar de “posturas reprovativas”, HOFFMANN (Idem, p. 71), fala de um aspecto que deve ser considerado, pois se conecta a uma das categorias de análise da presente pesquisa: o valor que os professores focalizados atribuem à reprovação. Segundo a pesquisadora, uma das motivações para a postura reprovativa na universidade, origina-se em um dos muitos mitos que ainda subsistem neste espaço. Por este mito “a qualidade dos cursos diminui quando a maioria dos alunos é promovida. Os cursos e professores mais sérios são os que mais reprovam” (Ibidem, p. 85).

É possível então que a valorização da reprovação por parte dos professores entrevistados, seja de caráter reprodutivo, originando-se na formação acadêmica. Contudo, da mesma forma que não é possível afiançar-se que o professor Paulo se utilize exclusivamente de notas devido ao seu curso de graduação, não é possível também se concluir, de forma inexorável, que o apego à reprovação por parte dos professores focalizados tenha esta mesma origem.

Procurando complexificar um pouco mais a discussão, não se pode desprezar o fato de que um professor com dez, vinte ou até mais de trinta anos de profissão, como os participantes do presente estudo, tem a capacidade de desenvolver uma concepção própria sobre avaliação, a partir de sua prática e de algum referencial ou visão de mundo particular.

Por outro lado, é necessário considerar-se também que uma carga avaliativa atuando sobre um estudante e futuro licenciando, por doze anos a fio, antes do início do curso de graduação, tem uma força que não pode ser desconsiderada. A compreensão de Letícia, explicitada no primeiro excerto do presente tópico, aponta nesta direção. Em relação a este aspecto, a assertiva de TARDIF (2006, p. 20) a seguir, pode mostrar o quanto é complexo estabelecer-se relações entre formação acadêmica do professor e sua ação pedagógica:

[...] antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, os professores já sabem de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Os depoimentos sobre reprovação, cujos excertos encontram-se a seguir, estão permeados de preocupações com a qualidade do ensino, alcance de objetivos, falta de empenho para estudar, dentre outros:

A cada ano que passa, eles forçam você a aprovar o aluno, mesmo sem saber. Então, eles fogem à realidade. Por isso nós temos muitos alunos que passam e chegam ao ensino médio sem saber nada (Professor Paulo – Escola A).

Em alguns casos a reprovação se faz necessária, em função da ausência de conteúdos (Professora Claudia – Escola A).

É necessário formar hábitos de estudos, visto que a matéria depende de conceitos anteriores. É um mal necessário [...] Se não atingirem nenhum objetivo, não modificarem seu comportamento, sua aprendizagem, a reprovação é válida (Professora Silvia – Escola B).

Falta de empenho da família; falta de empenho da sociedade; falta de empenho dos governos; culpa da própria política educacional e do paternalismo excessivo (Professor Julio – Escola C).

Eu reprovoo. Não, eu reprovoo. Eu acho que, infelizmente, no país que a gente vive, o governo não tá preocupado com Educação. Eu vejo o governo preocupado com estatística, né? e não com qualidade de ensino, a tendência, infelizmente, é ficar pior (Professora Damiana – Escola C).

Você vai marginalizar ele. Ele ano que vem ele vai totalmente ali perdido. Ele tem que ter o mínimo de condições de conteúdo para o ano que vem (Professora Juliana – Escola D)

Eu acho que reprovação tem que haver sim. Eu acho que é necessário haver reprovação, porque? Porque eu já expliquei, porque eu acho assim: se o aluno, ele vai passar, se ele não estudou, ele passou, ele não estudou, ele passou, ele não estudou, ele passou, ele não tem compromisso, entendeu? Aí, ele não vai ter compromisso, não vai ser uma pessoa acostumada a ter compromisso, né? Ele sabe que ele tem que, que a vida é uma troca, né? Você tem que cuidar da sua saúde pra você ter saúde, senão você não tem saúde, olha isso, né isso? (Professora Corina – Escola E)

O último recorte demonstra uma preocupação da professora com a vida do estudante fora da escola. Atinente à avaliação da aprendizagem, esta conexão ocorreu somente com mais uma professora da escola F, conforme já explicitado. De resto, não foi percebida uma associação generalizada entre cobranças que a escola deve fazer e futuras exigências na sua vida fora dela, como a participação de concursos e busca por emprego, por exemplo.

Correlações entre reprovação e evasão também não apareceram de forma unânime nos depoimentos em que o tema foi problematizado. De fato, dentre as cinco professoras que se manifestaram neste sentido, somente Damiana e Letícia consideraram esta possibilidade, sendo que esta última percebe esta relação apenas em caso de reincidência da retenção. Essa desanimadora descoberta pode ser compreendida a partir da leitura dos seguintes recortes:

Os estudantes não abandonam a escola devido à reprovação. Sempre vejo alunos repetentes nos anos seguintes. Em alguns casos a reprovação pode ser benéfica (Professora Cláudia – Escola A)

Eu acho que cria evasão, cria baixa auto-estima, cria desinteresse. E eu acho que cria evasão sim. Só que eu acho que por causa disso, a gente não tem que aprovar de todo jeito. Tem que ter outra saída. (Professora Damiana – Escola C)

A reprovação já é mínima! o que não significa que o aluno saia sabendo [...] o abandono é grande sim, mas não devido à reprovação (Professora Cíntia – Escola C).

Se ele não estudou, ele não pode passar, eu acho, entendeu? Às vezes, se a reprovação, né? Vai ser positiva, muitas vezes é, entendeu? Se você reprovar o aluno, se você conversar, se explicar o porquê você reprovou, porque ficou faltando isso daqui, isso daqui, explicar, saber que ele tem que estudar para ser aprovado. Por isso é que eu acho que a reprovação é positiva. Ou então, dependendo da família, né? Eu já tive caso assim, ehh uma sétima série, ehh, eu acho que depois de uma certa série você não adianta você reprovar mais porque não tem mais como ele... É a mesma coisa que o aluno chegar, o aluno chegou na quinta série, vamos supor, sem saber ler direito. A professora de quinta série não vai mais ensinar a ele a ler, né? O professor da sexta série também não. Então, sabe, essa reprovação, ela realmente, não tem validade nenhuma. Errado agiu foi ele ter chegado ali. [...] A gente tá trabalhando, como a gente já falou, com números negativos. Se ele não aprendeu na sexta série, ele foi pra sétima, dali pra frente você pode empurrar ele, porque a professora da sétima então não vai mais, né? Não vai conseguir fazer isso

daí. [...] Eu acho que se você, como to te falando, se você aprovar eles de qualquer maneira, você não dando, ele sabe que, você sabe que não tá dando valor pra eles, né? Então, se você fizer cobrança e às vezes até reprovar aquele aluno que é, que não tá querendo nada, entendeu? Você até pra ele poder, pra ele crescer, né? Porque o ato, eu penso que a reprovação é pro aluno crescer, né? Não é pra você arrasar o aluno, entendeu? Eu falo pra eles que quando o professor joga eles para a série seguinte, está roubando a oportunidade dele aprender aquela matéria, daquela série. Deu R, entendeu? Aí o professor tá roubando a oportunidade dele aprender. Porque? Essas crianças carentes têm condições de ter um professor particular? Não. Como você tá falando: eles vão aprender aonde? Aqui, só aqui. Em casa, eles não vão aprender nada, né? Quanto mais tempo eles estiverem na escola, melhor pra eles. Não acredito que eles venham só por causa da comida [...] Não acho que a reprovação seja motivo de evasão. Eu não acho não, não acho não. Eu acho que você, ehh, eu acho que o ideal até, por exemplo, nas séries seguintes, nas quintas séries, você não pegar de novo a quinta série, pra você não pegar de novo os mesmos alunos, pra eles terem um outro professor, pra de repente, essa reprovação, outra visão, um outro professor que entende de uma outra maneira, entendeu? Eu acho que, eu que deveria ser assim, tá entendendo? (Professora Corina – Escola E)

É cada caso. Aí é muito individual. Quer dizer, uma enxurrada de reprovações, cada caso é um caso. Vamos lá: quando é muitas reprovações, o aluno fica três anos, quatro anos na mesma série, isso provoca a evasão, é. Agora, tem aluno, que é aquela coisa, naquele ano, ele, pá, tal (*gíria*) testando a escola, sabendo como é que é. No próximo ano, gente, ele muda completamente. Já peguei caso assim. Porque no ano seguinte ele muda porque ele viu que aquele jeito não funcionou. Pra alguns serve como alerta, entendeu? [...] É aquilo, se o aluno ficar três, quatro vezes na mesma série, ele não agüenta mais a escola. Aí acabou, mas aí é um caso bem mais sério do que uma reprovação única. Ele teve uma reprovação na 5ª, mas depois ele... (Professora Letícia – Escola F)

Segundo seus relatos, os professores parecem acreditar na existência de uma ligação direta entre a repetição das séries pelos estudantes e a conseqüente apreensão dos conteúdos, cuja suposta não aprendizagem provocou a reprovação. Segundo esta lógica, que parece se basear em uma concepção linear de ensino, o que poderia ser encarado como um malefício para os reprovados, pode então, ser compreendido como um benefício para eles.

TORRES (2000), ex-coordenadora do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE), órgão vinculado à UNESCO, contesta esta relação concebida pelos professores, em um estudo desenvolvido na década de 1990 sobre repetência em diversos sistemas de educação da América Latina. A pesquisadora, que já exerceu o cargo de ministra da Educação do Equador, lembra também que, juntamente com a pobreza, “a repetência aparece como o primeiro passo, e com o melhor prognóstico, em direção à evasão escolar” (Idem, p. 13).

Em artigo também publicado na década de 1990, acerca das implicações da promoção automática nos sistemas educacionais brasileiros, MAINARDES (1998) chama a atenção para o

fato de que, além de baixar a auto-estima dos estudantes e de estimular a evasão, índices altos de reprovação, como os que grassam no país, provocam o congestionamento do sistema e o desperdício dos já escassos recursos destinados à Educação.

7.8 – Funções da Matemática: algumas considerações

Encerrando a fase de discussão dos resultados da análise, serão apresentadas agora algumas reflexões sobre as concepções dos professores acerca da função social da Matemática. De acordo com a unidade de significado 3.2, desvelada no capítulo anterior, os professores não percebem este componente como o mais importante da grade curricular, importância esta que poderia explicar a histórica e maior distribuição dos tempos para a Matemática, em algumas séries do segundo segmento do Ensino Fundamental⁷⁵. Duas professoras, inclusive, ponderaram em favor de uma divisão equânime da carga horária entre todos os componentes.

Além disso, segundo a unidade de significado 3.1, os professores compreendem que a divisão desigual dos tempos na grade, ocorre devido ao programa de Matemática a ser cumprido, mais vasto do que o programa das outras disciplinas, segundo estes professores.

Trata-se de uma descoberta que parece se apresentar de forma díspar, dentro da nominada “Sociedade da Informação” (ROMBERG, 1992 apud VIANNA, 1993 p. 60), na qual também, a busca por bens tecnológicos tem um papel destacado na cadeia produtiva. Estes fatores podem explicar a histórica valorização da ciência matemática, assim como de outras ciências, ditas da natureza, como a Física e a Química.

Ao sintetizar os princípios que nortearam a abordagem da Matemática, inserida no livro dos PCN’s, indicado para os professores que trabalham com o segundo segmento do Ensino Fundamental, o próprio Ministério da Educação afirma:

⁷⁵ Para mais detalhes sobre o desenvolvimento do ensino da Matemática no Brasil e sua situação atual, ver D’AMBRÓSIO (2000) e VARIZO (2006).

A Matemática é importante na medida em que a sociedade necessita e se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, que por sua vez são essenciais para a inserção das pessoas como cidadãos do mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais (BRASIL, 1998b, p. 56).⁷⁶

Além da questão tecnológica, encontra-se arraigada em nosso tempo, ainda, a idéia de que a Matemática pode ser utilizada como linguagem para a explicação de todos os fenômenos sociais, servindo mesmo como base para embates políticos e, por conseguinte, como um instrumento de poder. Trata-se de um desdobramento da concepção positivista de mundo, no qual esta ciência serve como arcabouço para uma espécie de “ideologia da certeza” (SKOVSMOSE, 2004, p. 129). Cotidianamente, como lembra o autor, são utilizadas na mídia expressões do tipo “os números falam por si mesmo”, “foi provado por a mais b que”, “os números expressam a verdade dos fatos”. Estas manifestações procuram “expressar uma visão da matemática como uma referência “acima de tudo”, como um “juiz”, que está acima dos seres humanos, como um artifício não-humano que pudesse controlar a imperfeição humana” (Idem).

Não é difícil compreender-se em um cenário como este, a existência de uma escola na qual a hierarquização dos campos do conhecimento se faça presente, uma vez que o currículo expressa valores da sociedade. No espaço escolar, onde se procura perpetuar esses valores, não poderia (ainda que deveria), segundo este condicionante, ser promovida uma divisão igualitária dos tempos entre as ciências humanas e as ciências da natureza.

Alguns excertos dos relatos dos professores, apresentados a seguir, explicitam suas posições acerca desta questão:

Toda vez que se fala do tempo, todo mundo reclama. O professor de História reclama que três tempos é pouco, que ele precisa de mais. De Geografia, toda vez teve essa briga, né? que acham que...todo mundo gostaria de mais tempo. [...] Mas desde que eu entrei em 77 a grade era essa. Toda vez que ia a reunião e que havia esse comentário, [...] Agora eu acho também que em muitas reuniões que acontecem, os professores de História colocam isso, fica tudo no papel e quando volta, volta tudo igual, não muda nada. [...] Deveria ter quatro para tudo, quatro de Português, quatro de Matemática (Professora Juliana – Escola D).

⁷⁶ Contudo, ao contrário do que pode ser interpretado, a partir da leitura deste recorte, os fins desta ciência, assim como da Física e da Química não se esgotam na produção de bens tecnológicos. Para mais detalhes, ver MACHADO (1992).

Não acho que as outras não sejam importantes não, acho que todas são importantes. O ideal seria que as outras matérias tivessem mais tempo. Eu acho que, por exemplo, três tempos pra História, três tempos pra Ciências, é muito pouco (Professora Corina – Escola E).

Eu até brinco muito com meus alunos, eu falo: a Matemática é ferramenta, não é matéria fim, pra Física, Química, são matérias fins que se utilizam da Matemática. Então a Matemática é uma ferramenta para as outras matérias. Então, é uma matéria mais longa, mais abrangente (Professor Paulo – Escola A).

Os depoimentos das duas primeiras professoras tratam de uma questão de solução complexa e já debatida neste tópico, tendo em vista que a carga horária de cinco tempos diários, perfazendo 25 semanais, impossibilita a divisão igualitária entre as oito disciplinas que compõem a grade curricular das quatro séries do segundo segmento. Com base nesta impossibilidade, a professora Corina, em sua entrevista, defendeu o horário integral como a melhor opção para os estudantes, com vistas a um aumento de carga horária dos outros componentes curriculares, não implicando na diminuição dos tempos destinados à Matemática e à Língua Portuguesa.

A justificativa para a distribuição dos tempos, em vigor até o ano de 2006, obtida na SME-RJ, resvalou no histórico “ler, escrever e contar”, que permeia o ensino por tantos séculos (D’AMBRÓSIO, 1993). Contudo, existiam outras dificuldades que impediam as mudanças, conforme relatado pelo chefe do setor de avaliação do DGED, entrevistado também neste ano de 2006:

Veja bem, a grade curricular é estabelecida pelo sistema de ensino. Cada sistema de ensino tem por determinação federal o direito de estabelecer a sua grade curricular, desde que atenda aqueles 200 dias, 800 horas tá? Então, se eu quiser colocar dois tempos de Matemática eu posso, teoricamente eu posso, teoricamente. O sistema de ensino é quem determina isso. É lógico que ehhh isso é uma coisa também difícil de mudar, por que? Porque entram diversos fatores. Entra toda uma cultura, né? que vem dizendo assim: que a Matemática é mais importante, que Português é mais importante. E outra questão é que há é que você mexer nisso, nessa grade, muitas vezes traz implicações com relação, com relação a, como é que eu vou dizer? A questão de número de profissionais que você pode dispor eh, como é que se diz assim? Você pode, então, entre aspas contratar ehh, porque para você mexer nesse quantitativo de professores e, conseqüentemente da grade, você tem que ter uma autorização da Câmara dos Vereadores, no caso do Município, por que? Porque vai implicar em mudança de pagamento, em mudança de cargo e isso depende de uma lei. Você mudar cargos, você aumentar quantitativo de cargos, depende de mudança de lei, tá entendendo? Então fica difícil a gente mexer nisso. A gente tem tentado, a gente já chegou a abrir uma discussão, parou, mas parece que vão retornar. Particularmente, a gente acredita que não deve haver a prevalência de uma disciplina sobre as outras. Porque hoje a gente ouve e isso é estudado aí, é dito pelas próprias universidades, a gente precisa

de uma interdisciplinaridade, até mais, é uma transdisciplinaridade, né? Então, se a gente parte deste princípio, a gente teria que, na verdade, dar tempos iguais para todas as disciplinas e haver, realmente, um trabalho interligado, né? Mas não é isso que a gente tem. Então, o que a gente tem hoje, né? Aquela grade que você conhece em que ainda, Português e Matemática têm carga maior. Geografia, História e Ciências, uma segunda maior e outras disciplinas geralmente um pouquinho menos. Mas nós, particularmente acreditamos que deveriam ser iguais e deveria ser mais interligado (Professor Antonio Mateus – DGED/SME-RJ).

A partir de 2007, com a implantação dos ciclos formação em todo Ensino Fundamental, a grade foi alterada, padronizando-se a carga horária de Matemática e de Língua Portuguesa em quatro tempos, independentemente da série do segundo segmento (ou da fase do ciclo de formação) cursada pelo estudante. A nova distribuição ficou assim estabelecida, de acordo com a Portaria nº 31 do DGED de dezembro de 2006: Matemática e Língua Portuguesa com quatro tempos cada; História, Geografia e Ciências com três tempos cada; Língua Estrangeira, Educação Artística (dentre Artes Cênicas, Educação Musical ou Artes Plásticas) e Educação Física com dois tempos cada. Para completar os 25 tempos, A SME-RJ instituiu o Centro de Estudos do Aluno (CEST)⁷⁷, com dois tempos semanais para as quatro fases dos ciclos correspondentes ao segundo segmento.

Note-se então que não houve um aumento nos tempos destinados aos outros componentes curriculares e sim, uma diminuição de até dois tempos, dependendo da série ou fase do ciclo, em Matemática e em Língua Portuguesa. A gestão dos recursos humanos, aludida pelo professor Antonio no recorte anterior, bem como a organização dos tempos e espaços escolares podem ter representado, então, fatores impeditivos para uma reorganização da carga horária, em busca de uma distribuição igualitária dos tempos de aulas.

Continuando a discussão dos resultados da análise, de acordo com a unidade de significado 3.3, os professores compreendem que a Matemática é importante para a vida dos estudantes em função de dois aspectos: o primeiro diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio lógico e o segundo, pelas possibilidades de aplicação dos conceitos deste componente curricular na solução dos problemas do cotidiano.

Os depoimentos, cujos excertos encontram-se a seguir, desvelam tais opções:

⁷⁷ Segundo a portaria 31 em seu artigo 6º: Fica instituído, no 2º Ciclo de Formação Período Final e no 3º Ciclo de Formação, o Centro de Estudos do Aluno – CEST, dentro da Matriz Curricular, coordenado por Professor Regente, com a finalidade de orientar os alunos quanto a procedimentos de: estudos e pesquisas, leituras, elaboração e desenvolvimento de projetos, trabalhos em grupo e monitoria.

A Matemática está presente no dia-a-dia deles e ela ajuda a desenvolver o raciocínio. A escola é importante para o futuro deles, em suas vidas diárias e no trabalho (Professora Claudia – Escola A).

Primeiro pela progressão, porque no Brasil, para eles progredirem, eles têm que ter o ensino básico, tradicional, e depois, na parte de números, na parte de uso, na parte de medida, na parte de figuras, isso tudo vai ajudar no dia-a-dia deles (Professor Paulo – Escola A).

A Matemática está presente em tudo na nossa vida. Ajuda ao desenvolvimento do raciocínio lógico, para as situações de vida (Professora Cíntia – Escola C).

[...] eu acho que o certo é mostrar pra eles que a Matemática é importante, não só pra você ir pro vestibular, pra você cursar uma faculdade de Matemática, de Economia, de Engenharia, não não só pra isso, pra discutir assim, pra fazer uma conta, você precisa de uma Matemática, se for pedreiro, você precisa de uma Matemática. Se você for eh empregada doméstica, três quartos da xícara de açúcar no bolo, você precisa de Matemática. Então, Matemática está no dia-a-dia (Professora Damiana – Escola C)

Eu acho que pra melhorar o padrão de vida deles mesmo, pra eles poderem, tá entendendo? Pro dia a dia, sabe? Pro raciocínio lógico, pra eles resolverem, né? as situações de vida deles, até a parte administrativa [...] Pra eles saberem dividir: “não, eu ganho cem, o que que eu posso gastar? O que que eu posso gastar na comida, o que que eu posso gastar em vestuário, o que pode sobrar para o lazer”. Eu acho que é para o dia a dia, eu acho que a Matemática é para o dia a dia (Professora Corina – Escola E).

Me lembro que quando eu trabalhei com a quinta série, em uma dupla, só me deram quinta, eu passei o ano inteiro com problemas porque eu achava que o mais importante era o dia a dia deles e eu acho que quinta é uma revisão da quarta. Não fiquei revendo MDC não, eu todos os dias entrava com vinte problemas, do dia a dia, eu vou no supermercado, eu fui à feira, eu comprei isso eu vendi aquilo, eu dividi e olha é uma dificuldade enorme a interpretação do enunciado. Eles liam e uma pessoa que tem dez reais, faz uma compra e traz trinta para casa é porque não entendeu nada do que leu, não entendeu nada do que leu. Então, a minha irmã que é professora de Português, foi chamada agora, falei para ela: pelo amor de Deus, toda semana texto de interpretação. Isso é o que é mais importante é a interpretação, o aluno tem que ler e saber interpretar o que ele leu, senão ele é ruim em História, Geografia, de tudo (Professora Juliana – Escola D).

O primeiro valor destacado, “desenvolvimento do raciocínio lógico”, faz emergir a importância que algumas tendências da Matemática, desenvolvidas na Europa, principalmente, a partir do século XIX, adquiriram nos séculos seguintes, influenciando o ensino deste componente curricular em todo mundo. COSTA (1992) e MACHADO (1997) identificam três tendências,

Intuicionismo, Logicismo e Formalismo, todas, de algum modo, relacionadas com o rigor e com a abstração, característicos da concepção de Matemática desenvolvida na Grécia Antiga⁷⁸.

MACHADO (1988, 1997) compreende que a função da Matemática, aludida pelos professores, transformou-se em um lugar-comum na educação, e tem uma relação com o Logicismo. Trata-se de uma corrente que teve origem nos trabalhos de Frege, Russell e Whitehead, ao defenderem o tratamento e redução de todas as proposições Matemáticas, sejam elas oriundas da Geometria, Álgebra ou Aritmética a operações da lógica elementar. Esta corrente teve grande influência no desenvolvimento da Matemática durante o século XX, mesmo tendo sido questionada por outros pesquisadores, em função dos paradoxos e inconsistências apresentados e que, somente em parte, puderam ser resolvidos pelos seus idealizadores⁷⁹.

BRITO & ALVES (2006), percebem, também, conexão entre este lugar-comum com o Formalismo⁸⁰. É nesta outra tendência, cujo principal representante foi David Hilbert, que o método axiomático-dedutivo, concebido pelos gregos e revisado por outros matemáticos europeus durante os séculos XVIII e XIX, aparece com mais força⁸¹. Segundo CARVALHO (1989 apud BRITO & ALVES, Idem, p. 33):

⁷⁸ Diferentemente de outras civilizações antigas, que também contribuíram para o desenvolvimento da Matemática, os gregos, notadamente a escola de Euclides, conceberam uma Matemática destituída de preocupações utilitaristas, ligadas somente às situações do cotidiano. Desse modo, esta civilização procurou dotá-la de um caráter abstrato, inédito até então, segundo os registros históricos. Muitos autores consideram que a Matemática pode ser compreendida como ciência a partir desta concepção, que diverge da abordagem dos egípcios e babilônios, por exemplo, preocupados que estavam com soluções de problemas mais práticos, do dia-a-dia. A influência do pensamento grego pode ser percebida, também, na fala da professora Cíntia, para quem a Matemática está presente em tudo na nossa vida. Trata-se de uma concepção que resiste ao tempo graças à influência da escola pitagórica, segundo a qual a Matemática pode explicar toda a ordenação do universo, como se “tudo fosse número”. Para mais detalhes, ver BARALDI (1999).

⁷⁹ Para mais detalhes, ver BARKER (1976) e COSTA (1992).

⁸⁰ Segundo COSTA (1992), o Formalismo influenciou ainda os trabalhos dos matemáticos franceses pertencentes ao grupo de pesquisa cognominado Nicolas Bourbaki, um dos pilares da Matemática Moderna. Os resultados da introdução desta concepção de ensino da Matemática no Brasil, durante a década de 1960 e sua consolidação na década seguinte, foram escassos. Muito provavelmente, o uso de linguagem muito abstrata para o ensino da Matemática em todos os níveis educacionais, contribuiu para o seu fracasso na educação brasileira. Para mais detalhes, ver KLINE (1976) e PIRES (2000).

⁸¹ De forma simplificada, este método consiste na definição de um conjunto de proposições básicas (axiomas e postulados) e de algumas regras bem definidas (definições), a partir dos quais demonstra-se, através de operações lógicas rigorosas, outros constructos (teoremas), em um processo sucessivo, chegando-se à construção de um sistema mais complexo do que aquele apresentado inicialmente. Para mais detalhes, ver BECKER (1965), BARKER (1976) e COSTA (1992).

Apesar dos estudos de Gödel, publicados em 1931, terem praticamente destruído as teses formalistas e alguns resultados da teoria dos conjuntos não se ajustarem ao âmbito do logicismo, não podemos negar a influência dessas correntes na concepção da Matemática predominante em nossos dias.

A última discussão a ser apresentada neste tópico e que também se relaciona com as reflexões anteriores, diz respeito à compreensão, por parte dos professores, de que a Matemática a ser trabalhada na sala de aula deve estar focada na solução dos problemas do cotidiano dos estudantes. Algumas questões emergem desta descoberta e serão consideradas na presente discussão.

Em primeiro lugar, trata-se de uma concepção instrumental da Matemática, afigurando-se distante das tendências formalista e logicista, que podem ter sido responsáveis pela importância atribuída pelos professores ao aspecto “desenvolvimento do raciocínio lógico”, conforme discutido anteriormente. Neste sentido, parece existir então uma ambivalência nos relatos.

Em segundo lugar, de acordo com o conjunto dos depoimentos, parece ser importante para os professores que o estudante seja instrumentalizado pela escola com os conhecimentos básicos para sua “sobrevivência” no cotidiano, como por exemplo, nas situações corriqueiras do trabalho, que envolvam cálculos e medidas, nas compras diversas e nos cálculos de troco em geral. É possível que, subjacente nesta preferência, esteja uma real preocupação dos professores com a busca pela cidadania por parte deste estudante.

Não se pode perder de vista também que, ao abordarem aplicações práticas nas salas de aula, os professores podem estar procurando apresentar uma face da Matemática menos abstrata e, por conseguinte, menos distante do dia-a-dia. Com isso, por conjectura, se conseguiria uma maior participação dos estudantes nas aulas, apresentando-se também respostas aos recorrentes questionamentos acerca do sentido da Matemática que é ensinada na escola.

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre os desafios colocados aos professores ante a Matemática que deve ser trabalhada com as classes populares, VARIZO (1995, p. 134) concede:

Constantemente, os alunos perguntam ao professor de matemática “por que tenho que aprender isso?”, ou então, “onde utilizo isso?”. Em geral, os professores respondem: “Essa matéria é muito importante para o ano que vem.” ou, “isso cai no vestibular”. Uma outra resposta comum é “a matemática é muito importante para a vida”; no entanto, todas essas respostas são evasivas, não dizem nem como, nem quando o conteúdo da matemática que está sendo ensinada vai ser aplicado na vida do aluno, tampouco estabelecem relação entre o conteúdo ensinado anteriormente e o que se está trabalhando no momento.

Historicamente e em função do próprio desenvolvimento da Matemática, de concepção eurocentrista, disseminada na Educação brasileira, os professores convivem com esta complexa questão: como balancear a Matemática do programa a ser cumprido, embasado em estruturas mais abstratas, com a Matemática desenvolvida no próprio cotidiano dos estudantes, de caráter mais prático, não podendo se perder de vista, contudo, que a ciência Matemática não se esgota nesta praticidade?

As diversas reformas no ensino deste componente curricular, ocorridas (ou tentadas) no Brasil a partir da década de 1930, na esteira do escolanovismo, não conseguiram ajudá-los muito na resolução desta “equação”. Até pelo contrário, uma destas reformas, de inserção mais recente no meio educacional brasileiro, na qual a Matemática Moderna serviu como arcabouço, ampliou a distância entre a Matemática ensinada na escola, daquela praticada pelas classes populares fora dela.

Atinente ao foco da presente pesquisa, não ocorreram citações dos professores a respeito da transversalidade ensejada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ademais, a capilaridade dos princípios educativos, inseridos no Núcleo Curricular Básico da Multieducação, foi nula entre eles, conforme descoberto no estudo e, sobejamente, discutido neste texto dissertativo. Estas propostas preconizam um ensino que se preocupa, também, com o resgate nas salas de aula desta Matemática, desenvolvida no cotidiano.

Não se pode desconsiderar, além disso, que não se encontrava (e muito provavelmente, ainda não se encontra) na agenda dos cursos de licenciatura que foram freqüentados por estes professores, preocupações com a inserção na escola pública, da Matemática desenvolvida e praticada pelos estudantes atendidos por esta escola.

Com tudo isso e com base nas experiências vivenciadas na escola A, durante oito anos de magistério municipal, considerando-se também os resultados da presente pesquisa, a solução da citada “equação” parece que vai demorar a ser encontrada. Entretanto, com vistas à consolidação

de uma escola inclusiva, na qual o ensino da Matemática possa auxiliar o estudante na conquista de sua cidadania, a busca por esta solução não pode ser abandonada.

VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Em um país onde grande parcela dos estudantes fica reprovada nas séries iniciais e, por esta razão, mas não somente, termina por evadir da escola, há de se entender legítimas as tentativas para que esses estudantes permaneçam na escola, mas não a qualquer custo” (FERNANDES, 2007, p. 96).

Terminada a fase de discussão dos resultados da análise, serão apresentados neste capítulo, que encerra a dissertação, alguns dos eventos que emergiram na escola A em 2007, em função da implantação das novas diretrizes da SME-RJ para a conceituação dos estudantes, tendo em vista a recente extensão do sistema de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental. Tal abordagem se faz necessária, uma vez que estes eventos, assim como seus desdobramentos, estão imbricados aos objetivos do trabalho e situam-se no campo pesquisado, podendo, além disso, ser relacionados às descobertas tratadas no texto dissertativo.

Abril de 2007. A poucos dias da realização do primeiro conselho de classe do ano, a equipe de direção da escola A, assim como as de outras escolas da região, são convocadas para uma reunião na sede da primeira CRE. O objetivo é discutir as estratégias a serem seguidas, em face da recente resolução da SME-RJ, de número 946, emitida neste mês, que alterou a sistemática para a conceituação dos estudantes.

De volta à escola e durante a reunião do pré-conselho de classe, um dia antes da realização do COC, a diretora e a coordenadora pedagógica esforçam-se para apresentar algumas sugestões, no sentido de se adequar os resultados das avaliações, já realizadas pelos professores naquela altura do ano, às novas diretrizes da secretaria. A própria direção da escola não sabe bem como proceder, frente à enorme mudança na metodologia para a atribuição dos conceitos.

Ocorrem veementes protestos de professores que se sentem ultrajados: “Tudo aquilo que nós fizemos até agora não adiantou nada”, afirma uma professora de História; “Eles serão aprovados mesmo”, fala a professora de Ciências; “Foi tudo em cima da bucha”, protesta o professor de Educação Física. “Pra que dar prova? Eles já estão aprovados mesmo?”, dispara o professor de Inglês.

Além da revolta entre os participantes, pairam no ar muitas dúvidas. A principal delas parece residir no fato de que o estudante não mais deveria receber oito conceitos, um por cada

componente curricular, a serem grafados no boletim, porém, somente um, denominado na resolução por “conceito global do aluno”⁸². Cada professor, individualmente, deveria também manter no diário de classe um conceito particular, dentre os três únicos previstos, R, B ou MB.

Em meio a tantas falas entrecruzadas, surge uma proposta que poderia auxiliar-nos no deslinde deste imbróglio. Segundo a mesma, deveria ser considerado como “conceito global” do estudante, aquele com o maior número de incidências, dentre os oito possíveis. Assim, segundo este “achado”, se o estudante tivesse recebido dos professores, por exemplo, os conceitos R, R, R, B, B, I, I, R, seu “conceito global” final seria R (Regular), pois mais professores o utilizaram.

Caso ocorresse o conjunto de conceitos I, I, I, I, R, R, R, I, por exemplo, seu “conceito global” seria passado para R, uma vez que o conceito I (Insuficiente) fora abolido pela nova resolução 946. A mesma compreensão deveria prevalecer no caso de incidência maior do conceito O (Ótimo), que também foi abolido pela resolução. Neste caso, o estudante deveria receber como “conceito global” MB (Muito Bom). Em caso de empate de incidências, deveria prevalecer o conceito melhor dentre aqueles cujos números de incidências empataram.

Muitos professores negam-se a utilizar o conceito R. Segundo a compreensão deles, seria necessária a confecção de um relatório para cada estudante com esse conceito, contendo o replanejamento para o próximo período, o que acarretaria muito trabalho, segundo este grupo. Registre-se, contudo, que tanto a Resolução 946 publicada em abril, quanto sua republicação em junho, contendo algumas alterações, não citam este replanejamento e sim, “atividades de diversificadas de recuperação paralela” (RIO DE JANEIRO, 2007a, 2007b).

A reunião parecia enfim “caminhar bem”, apesar do tumulto inicial, pois conseguimos encontrar os “conceitos globais” dos estudantes de três turmas, seguindo-se esta sistemática. Contudo, sem motivação clara, a proposta foi alterada. Ao ser consultada, em seu retorno à sala, acerca da situação de determinado estudante, a diretora, que coordenava também a reunião do primeiro segmento que se realizava em outra sala, compreendeu que deveria prevalecer uma espécie de “média” entre os conceitos literais. Com isso, se o estudante tivesse obtido dos professores os conceitos R, R, R, R, B, B, B, MB, não deveria prevalecer o conceito R, seguindo-se a lógica da proposta em curso, e sim B (Bom), devido ao peso do conceito MB recebido. Tal subjetividade provocou mais confusão e fez com que a reunião se estendesse além do previsto.

⁸² Artigo 2º da Resolução SME nº 946 de 25 de abril de 2007.

Após a perda de tanto tempo, esta desgastante atividade foi completamente descartada na reunião do conselho de classe, realizada na manhã seguinte, com a maciça presença dos professores dos dois turnos da escola. A princípio a diretora procurou apresentar as decisões do pré-conselho, porém, após veementes protestos de muitos professores, instala-se uma assembléia, com direito a falas, propostas e votações. A diretora parece concordar com o novo encaminhamento, procurando organizar a reunião e também, orientar a coordenadora pedagógica quanto à transcrição para o livro de atas do desenrolar dos acontecimentos.

A professora de Língua Portuguesa pede a palavra e chora copiosamente. Diz que se sente humilhada depois de tantos anos de magistério municipal, segundo ela, devido ao conteúdo do novo “pacote”. Outro professor fala que não mais conseguiremos controlar os estudantes, devido à política de “aprovação automática”. A professora de Música repete as falas de outros professores, segundo as quais, o trabalho que os professores tiveram para conceituar os estudantes, nos moldes da resolução anterior, antes da publicação da resolução 946, seria perdido.

Tem início a fase de votação das propostas. Entre lançar os conceitos nas planilhas e enviá-las para a 1ª CRE dentro da nova formulação, ou utilizar o sistema antigo e não enviá-las, a maioria opta pela segunda opção. Como complemento, foi decidido também que os professores deveriam registrar os conceitos dos estudantes no diário de classe, por componente curricular, dentro da sistemática antiga.

Por fim, alguns professores convocam os demais colegas para a paralisação das atividades defendida pelo sindicato dos profissionais, o que ocorreria alguns dias depois. Além da convocação, os professores foram convidados para participar do ato público, em frente à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no dia da paralisação.

Soube-se depois que ocorreram assembléias durante o conselho de classe em outras escolas. Em algumas das quais, os professores deliberaram por atribuir MB para todos os estudantes, como forma de protesto. Em outras foi decidido também, o não envio das planilhas com os conceitos para a 1ª CRE nos novos moldes.

Nas duas desgastantes reuniões, as discussões apenas tangenciaram as propostas inseridas na resolução 946 e sua essência não foi tratada, cometendo-se muitas simplificações nas análises. Isso ocorreu também com a portaria que estendeu o ciclo de formação a todo Ensino Fundamental, além daquela que redefiniu sua grade curricular, em fins de 2006. Seus parágrafos não foram apresentados pela equipe de direção, buscando-se uma discussão minuciosa de cada

um deles com o grupo de professores. A resolução 946 estava afixada no quadro de avisos, enquanto as portarias, nem isso.

Em um contexto como este, como promover a resignificação da escola, seus espaços, seus tempos e, principalmente, as mentes que nela convivem, objetivando o acolhimento da nova concepção de trabalho? Portarias e resoluções oficiais pouco dão conta em promover a adequação dos dois primeiros aspectos, dependentes também da adequação do terceiro. Para mudanças neste, contudo, seria necessário muito mais do que intencionalidades transcritas nestes documentos.

A formação de grupos de trabalho, mesmo que pequenos, com o objetivo de se discutir esta intencionalidade, sequer foi aludida pela equipe de direção durante os episódios descritos. Nestes espaços poderiam ser construídas reflexões e elaboradas algumas propostas para se adequar tal intencionalidade à realidade da escola. Talvez esta seja uma das saídas, senão a única disponível, frente à grave situação que se encontra o aparato escolar responsável pelo atendimento das classes populares, como propõem ANDRÉ (1990), SARMENTO (1997) e PATTO (1999).

O cenário descrito anteriormente pode ser comparado com aquele existente na rede, no início da década de 1990, por ocasião da discussão e implantação da Multieducação, com algumas ressalvas, entretanto. É verdade que a SME-RJ, nos últimos episódios, utilizou critérios participativos diferentes, uma vez que, durante os primeiros anos da década de 1990, foi solicitada a colaboração direta dos professores no período de elaboração da proposta.

Nas novas decisões esta metodologia de trabalho não se repetiu, uma vez que, a partir de 2001, com a instituição dos Conselhos (de Dirigentes, Diretores, Professores e Alunos), as contribuições e demandas dos professores à secretaria se fazem de modo indireto. Ademais, a publicação da resolução 946, alterando os critérios de conceituação dos estudantes, a poucos dias da realização dos conselhos de classes nas escolas, passou ao largo da sistemática de implantação da Multieducação, segundo a pesquisa documental e as falas dos sujeitos ouvidos na presente pesquisa. Com base na percepção geral dos professores da escola A, esse recente modo de agir da secretaria não se mostrou democrático.

Deve ser considerado, todavia, que uma boa parte das categorias discutidas na presente dissertação e elaboradas em função das descobertas realizadas durante a pesquisa de campo, se fazia presente nestas turbulentas reuniões e nas acaloradas intervenções dos professores no

cotidiano da escola A. Assim, avaliação informal, deslegitimação, busca por independência na ação avaliativa, valor da reprovação e reclamações em função das condições de trabalho, permearam o estudo aqui descrito e o desenrolar dos últimos acontecimentos.

São dois quadros um tanto quanto opacos, pintados pelo mesmo pesquisador e que guardam semelhanças entre si, ainda que alguns dos detalhes neles inseridos representem realidades separadas por mais de dez anos. Se a opacidade de ambos continuar prevalecendo em futuras pinturas no campo considerado, práticas não inclusivas também prevalecerão e, dificilmente, a avaliação dos estudantes nas escolas deste campo cumprirá o seu verdadeiro papel: fazê-los aprender e não somente classificá-los para depois excluí-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete & MOLL; Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, Josias. **Educação Matemática & Exclusão Social**. 1ª ed. Brasília: Plano, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso. Avaliação da escola e avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 1ª ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

AUERBACH, Felix. **O medo da Matemática**. 2ª ed. Lisboa: Argo, 1942.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. 1ª ed. São Paulo: Senac, 2006.

BARALDI, Ivete Maria. **Matemática na escola: que ciência é esta?** 1ª ed. Bauru: Edusc, 1999.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARKER, Stephen F. **Filosofia da Matemática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim; MARTINS, Angela Maria et al. Avaliação na Educação Básica nos anos 90, segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.

BECKER, Oskar. **O pensamento matemático**. 1ª ed. São Paulo: Herder, 1965.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Filosofia da Educação Matemática**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e perspectivas**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Bibliografia na área de avaliação. **Em Aberto**, Brasília, n. 66, p. 61-92, abr./jun. 1995.

BRITO, Arlete de Jesus; ALVES, Francisca Terezinha Oliveira. Profissionalização e saberes docentes: análise de uma experiência em formação inicial de professores de Matemática. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Orgs.). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 1ª ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CANDAU, Vera Maria; OSWALD, Maria Luisa M. B. Avaliação no Brasil: Uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, nov. 1995.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva et al. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino na década de 30. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000.

CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Marianna; GASCÓN, Josep. **Estudar Matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CODA, Roberto; FONSECA, Glaucia Falconi. Em busca do significado do trabalho: relato de um estudo qualitativo entre executivos. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, n. 14, abr. 2004. Disponível em: http://www.fecap.br/porta/Arquivos/Revista_Alvares_Penteado/RAP-N014web.pdf. Acesso em: 20 abr. 2007.

COMÊNIO, João Amos. **Didática Magna**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e Investigación Narrativa. In: LAROSSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación**. 1ª ed. Barcelona: Editorial Alertes, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos – Novos olhares na pesquisa em Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II – Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Newton C. A. **Introdução aos fundamentos da Matemática**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CRUZ, Anamaria da Costa; MENDES, Maria Tereza Reis. **Trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: estrutura e apresentações (NBR 14724/2002)**. 2ª ed. Niterói: Intertexto, 2004.

CURY, Helena Noronha. Concepções sobre a Matemática e práticas avaliativas: As possíveis relações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 14, p. 65-82, jul./dez. 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Educação Matemática – Da teoria à Prática**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Etnomatemática – Elo entre as tradições e a modernidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben. **A experiência Matemática**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

_____. **O sonho de Descartes**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DEMO, Pedro. Lógica e democracia da avaliação. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 8, p. 323-330, jul./set. 1995.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A avaliação no cotidiano escolar In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTRELA, Albano & NÓVOA, Antonio. **Avaliações em Educação: novas perspectivas**. 1ª ed. Porto: Porto, 1993.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, Janssen Felipe, HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Escola em ciclos: uma escola inquieta – O papel da avaliação. In: KRUG, Andréa Rosana Fetzner (org.). **Ciclos em Revista: A construção de uma escola possível – V. 1**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FLATO, Moshé. **O poder da Matemática**. 1ª ed. Lisboa: Terramar, 1990.

FLORIANI, José Valdir. **Professor e pesquisador (Exemplificação apoiada na Matemática)**. 2ª ed. Blumenau: Furb, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir – História da violência nas prisões**. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Análise do Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

GAMA, Zacarias Jaegger. **Avaliação na Escola de Ensino Fundamental: continuidade padrões e tendências**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GARCIA, Regina Leite, A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Lakatos e a filosofia do Provas e Refutações. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVII, n° 56, dez. 1996, pp 431-451.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GROSS, Helga Bergold; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. Pesquisa avaliativa em Educação: uma revisão bibliográfica. **Tecnologia Educacional**, Campinas, n. 62, p. 45-50, jan./fev. 1985.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Do pensar ao agir em avaliação**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 24ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação: mito & desafio**. 35ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000.

KLINE, Morris. **O fracasso da Matemática moderna**. 1ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência. Educação matemática e legitimidade cultural**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda, OLIVEIRA, Cláudio José (orgs.). **Etnomatemática – Currículo e formação de professores**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. O desafio da ética na avaliação. In: SILVA, Janssen Felipe, HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOCATELLI, Iza. **Ouvindo as vozes dos professores durante o percurso da Multieducação**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 1ª ed. São Paulo: EPU, 2004.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau: Uma análise sociológica**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

MACHADO, Nilson José. Matemática: senso comum e desamparo. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 21, p. 47-54, 1988.

_____. **Matemática e Educação: Alegorias, tecnologias e temas afins**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Matemática e realidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, mai. 1998.

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. **Concepções de ensino da Matemática elementar que emergem da prática docente**. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2006.

MANNO, Ambrogio Giacomo. **A Filosofia da Matemática**. 1ª ed. Lisboa: Edições 70, s.d.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, set-dez 1998.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões métodos e processos**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela. **História da Educação Matemática: propostas e desafios**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

- MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MONTEIRO, Alexandrina & JUNIOR, Geraldo, Pompeu. **A Matemática e os temas transversais**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- MORGADO, Vânia Nunes. **A Multieducação e a Cultura no contexto das práticas de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa: para o professor pesquisador**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MOURA, Maria Lucia Seidl, FERREIRA, Maria Crisitna; PAINE, Patrícia Ann. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____ (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto, 1999.
- _____ (org.). **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000.
- O GLOBO. Rio de Janeiro: **O GLOBO**, ano 81, n. 26.559, 26 abr. 2006.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar – Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. 1ª ed. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- _____. **A Pedagogia na escola das diferenças**. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- REGO, Teresa Cristina. Ensino e constituição do sujeito. **Coleção memória da pedagogia, n.2: Lev Semiovich Vygotsky**. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

RICHARDSON, Jarry Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação – Núcleo curricular básico**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 1996.

_____. **Multieducação – Temas em debate**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2003.

_____. **Multieducação – Princípios educativos e núcleos conceituais**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2003.

_____. Resolução SME nº 556, de 21 de dezembro de 1994. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 22 dez. 1994.

_____. Resolução SME nº 606, de 15 de março de 1996. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 18 mar. 1996.

_____. Retificação da Resolução SME nº 606, de 24 de abril de 1996. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 29 abr. 1996.

_____. Portaria E/DGED nº 02, de 11 de julho de 1996. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 12 jun. 1996.

_____. Resolução SME nº 684, de 18 de abril de 2000. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 24 abr. 2000.

_____. Resolução SME nº 760, de 06 de dezembro de 2002. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 09 dez. 2002.

_____. Retificação da Resolução SME nº 760, de 06 de dezembro de 2002. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 11 dez. 2002.

_____. Resolução SME nº 776, de 08 de abril de 2003. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 14 abr. 2003.

_____. Portaria E/DGED nº 30, de 14 de dezembro de 2006. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 18 dez. 2006.

_____. Portaria E/DGED nº 31, de 14 de dezembro de 2006. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 18 dez. 2006.

_____. Resolução SME nº 946, de 25 de abril de 2007. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 27 abr. 2007.

_____. Retificação da Resolução SME nº 946 de 25 de abril de 2007. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 04 jun. 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Urbanismo & Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos. **Atlas Escolar da Cidade do Rio de Janeiro**. 1ª ed. Rio de Janeiro: SME-RJ, IPP, 2000.

ROCHA, Marise Santana. **A prática avaliativa de professores de Matemática no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

_____. A prática avaliativa de professores de Matemática no Ensino Fundamental. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 49-58, jan./mar. 1997.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Mediação pedagógica – o papel do outro no processo ensino-aprendizagem. In: KRUG, Andréa Rosana Fetzner (org.). **Ciclos em Revista: A construção de uma escola possível – V. 1**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 9ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SARMENTO, Diva Chaves (Org.). **O discurso e a prática da avaliação na escola**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Mirian do Amaral Jonis. **Ensino de Ciências na Educação fundamental: radiografia de uma proposta** (dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PUC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMONS, Helen. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, Albano & NÓVOA, António (orgs.). **Avaliações em Educação: novas perspectivas**. 1ª ed. Porto: Porto, 1993.

SISTO, Fermino Fernandes, DOBRÁNSKY, Enid Abreu; MONTEIRO, Alexandrina Monteiro (orgs.). **Cotidiano Escolar: questões de Leitura Matemática e Aprendizagem**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática crítica: a questão da democracia**. 2ª ed. Campinas: Vozes, 2001

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980, in **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

_____. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. In: SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

SZYMANSKI, Heloísa, ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 1ª ed. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 11, p. 9-14, nov. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

UPINSKY, Arnaud-Aaron. **A perversão matemática – O olho do poder**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1989.

VARIZO, Zaira da Cunha Melo. Implicações sociais no ensino da Matemática. **Inter-Ação**, Goiânia, n. 19, p. 131-140, Jan./ Dez. 1995.

_____. Os caminhos da Didática e sua relação com a formação de professores de Matemática. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Orgs.). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. 1ª ed. Londrina: UEL editora, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelin. Avaliação educacional nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p.100-105, fev. 1992.

_____. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. 1ª ed. São Paulo: Ibrasa, 2000.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. 1ª ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. Análise crítica de abordagens do rendimento escolar: o caso da Matemática. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 8, p. 57-63, jul./dez. 1993.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 2003.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionários para os professores de Matemática

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da SME-RJ: um estudo de caso.

Mestrando: Jovino de Vasconcelos Borret.

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

Questionário para os professores de Matemática circunscritos no campo da pesquisa

- 1) Escola(s) em que trabalha: _____
(queira por gentileza, incluir também eventuais escolas e colégios de outras redes, bem como escolas particulares e universidades).
- 2) Série(s) que leciona: _____
- 3) Dias da semana e turnos de trabalho:

- 4) Em que ano ingressou no magistério? _____
- 5) Em que ano ingressou no magistério municipal da cidade do Rio de Janeiro? _____
- 6) Em que ano terminou a licenciatura em Matemática? _____
- 7) Graduou-se em qual Universidade/Faculdade? _____
- 8) Possui pós-graduação? Se sim, qual o curso? _____
- 9) Você conhece as orientações da SME-RJ acerca de como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem dos estudantes? () Sim () Não
Se sim, como conheceu? _____

- 10) Já teve contato com a Multieducação? () Sim () Não
Se sim, como se deu esse contato?

- 11) Recebeu da SME-RJ o livro da Multieducação? () Sim () Não

12) Você conhece a concepção de avaliação que está presente na Multieducação?

() Sim () Não Como você a percebe? _____

13) Na sua escola, há discussões coletivas acerca do sistema de avaliação adotado pela

SME-RJ? () Sim () Não.

Se há, de que forma acontecem?

(Obrigado pela atenção)

Anexo 2 – Primeira carta de apresentação aos professores de Matemática

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação.

Pesquisa: A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da SME-RJ: um estudo de caso.

Mestrando: Jovino de Vasconcelos Borret.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cláudia de Oliveira Fernandes.

Senhor professor, senhora professora,

Trabalho na Escola A como professor de Matemática e estou fazendo o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). A pesquisa que estou desenvolvendo em algumas escolas da 1ª CRE, autorizada pelo Departamento Geral de Educação/SME-RJ, diz respeito à concepção de avaliação da Secretaria Municipal de Educação e o pensamento dos professores/professoras de Matemática. Nesse primeiro contato convido o senhor/senhora a participar da pesquisa preenchendo o presente questionário.

Informo ainda que estou ciente das normas para pesquisas determinadas pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal de Educação e que os dados informados serão mantidos sob sigilo e utilizados, exclusivamente, no âmbito desta pesquisa.

Atenciosamente,

Jovino de Vasconcelos Borret

UniRio – 05107P6M12

SME-RJ – 10/199.395-5

Anexo 3 – Carta de apresentação aos diretores das escolas visitadas

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da SME-RJ: um estudo de caso.

Mestrando: Jovino de Vasconcelos Borret.

Orientadora: Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes.

Senhora diretora da Escola Municipal B,

Trabalho na Escola A como professor de Matemática e estou fazendo o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). A pesquisa que estou desenvolvendo em algumas escolas da 1ª CRE, autorizada pelo DGED, diz respeito à concepção de avaliação da SME-RJ e o pensamento dos professores/professoras de Matemática.

Para o andamento da pesquisa necessitarei coletar dados com os professores de Matemática, mediante o uso de questionários e entrevistas. Também, solicito consulta aos documentos do Conselho de Classe e registros de avaliação da aprendizagem.

Devo informar que tenho ciência sobre as normas para a realização de pesquisas, determinadas pela Secretaria Municipal de Educação e que os dados informados serão mantidos sob sigilo, sendo utilizados, exclusivamente, no âmbito desta investigação.

Atenciosamente,

Jovino de Vasconcelos Borret

UniRio – 05107P6M12

SME-RJ – 10/199.395-5

Anexo 4 - Roteiro para entrevista com os professores de Matemática

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da SME-RJ: um estudo de caso.

Mestrando: Jovino de Vasconcelos Borret

Orientadora: Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes

1) Multieducação – Núcleo Curricular Básico:

- 1.1) O senhor/senhora recebeu orientações de superiores sobre a Multieducação? Se sim, como ocorreram?
- 1.2) Quais foram os outros meios que o senhor/senhora utilizou para conhecer a proposta?
- 1.3) Qual é o nível de compreensão que o senhor/senhora julga possuir da Multieducação?
- 1.4) Utiliza os conceitos contidos na Multieducação no cotidiano escolar?
- 1.5) Como se dá essa utilização?
- 1.6) Qual é a sua concepção sobre os princípios delineados na proposta?

2) Avaliação da aprendizagem: as propostas da SME-RJ, a escola e o professor:

- 2.1) O senhor/senhora conhece a concepção de avaliação da aprendizagem expressa na Multieducação?
- 2.2) Se sim, o senhor/senhora utiliza esses princípios para a avaliação dos estudantes?
- 2.3) O senhor/senhora acredita na eficácia dos mesmos?
- 2.4) A respeito das resoluções e portarias que a SME-RJ edita e que tratam da avaliação da aprendizagem, o senhor/senhora conhece os seus conteúdos?
- 2.5) Como são divulgados em sua escola esses conteúdos?
- 2.6) Quais são as outras publicações que vocês recebem da SME-RJ? (questionada por Claudia)
- 2.7) O senhor/senhora procede a leitura desse material?
- 2.8) Como são tratadas as questões relativas à avaliação da aprendizagem em sua escola? Coletivamente, com professores de outros componentes curriculares? Coletivamente, somente com os professores de Matemática? Individualmente?
- 2.9) Existem reuniões para tratarem especificamente desse tema em sua escola?
- 2.10) Como é a atuação da coordenação pedagógica em sua escola com relação a esse tema?
- 2.11) Para o senhor/senhora o que mudou na Educação municipal nesses dez anos de Multieducação? (questionada por Claudia)

3) Avaliação da aprendizagem: o pensamento do professor:

- 3.1) Como o senhor/senhora entende a função da avaliação em sua prática?
- 3.2) Como o senhor/senhora chega ao conceito final do estudante?
- 3.3) A escola trabalha com faixa de porcentagens para a definição dos conceitos?

- 3.4) A Matemática é um componente curricular que, historicamente, apresenta altos índices de reprovação. O que o senhor/senhora pensa sobre esse fato e sobre reprovação?
- 3.5) As escolas dessa região atendem comunidades carentes e muitos estudantes precisam da escola, como o senhor/senhora sabe. O que significa, na sua visão, a reprovação deles?
- 3.6) O senhor/senhora propõe avaliações diferenciadas conforme a escola ou turma que leciona (avaliações diferentes para turmas diferentes)? E dentro de uma mesma turma, trabalha com avaliação diferenciada dos estudantes?
- 3.7) O senhor/senhora trabalha em mais de uma rede e cada uma adota um sistema próprio de avaliação. Como o senhor/senhora lida com isso?
- 3.8) O senhor/senhora trabalha com auto-avaliação? E os estudantes, eles avaliam o seu trabalho?
- 3.9) Gostaria que o senhor/senhora falasse um pouco de como era avaliado em seu curso de formação de professor.
- 3.10) O senhor/senhora percebe alguma influência do modo como era avaliado no exercício de sua profissão?

4) Ensino da Matemática

- 4.1) Em geral o senhor/senhora trabalha com que série(s) do segundo segmento?
- 4.2) Possui alguma preferência?
- 4.3) Quantos tempos semanais são reservados para o ensino da Matemática para cada série do segundo segmento em sua escola?
- 4.4) Em sua opinião, quais são os motivos para tal distribuição, comparando-a com a dos outros componentes curriculares?
- 4.5) O senhor/senhora trabalha com os princípios defendidos na Multieducação para o ensino da Matemática?
- 4.6) Como se dá essa utilização na sala de aula?
- 4.7) Qual é a função social que o ensino da Matemática pode proporcionar para os estudantes das comunidades atendidas pela escola? Qual é a função do trabalho desenvolvido na escola para eles?
- 4.8) Como o senhor compreende esses estudantes?

Anexo 5 – Segunda carta de apresentação aos professores de Matemática

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da SME-RJ: um estudo de caso.

Mestrando: Jovino de Vasconcelos Borret

Orientadora: Profª Drª Cláudia de Oliveira Fernandes

Senhor professor, senhora professora,

Nesta segunda etapa da pesquisa de mestrado em Educação que venho realizando ao longo de 2006 em algumas escolas da 1ª CRE, venho solicitar a sua participação, mediante a concessão de uma entrevista que em muito enriquecerá o trabalho.

A menos das autorizações que precisei solicitar junto à 1ª CRE e DGED da SME para a realização de tal pesquisa, devo deixar claro que ela não possui qualquer ligação com a Secretaria Municipal de Educação. A investigação vincula-se unicamente à UniRio, e tem como propósito fornecer subsídios para uma melhor compreensão acerca do pensamento avaliativo do professor de Matemática do campo da pesquisa.

Também, não existe qualquer interesse da minha parte em deixar o professor/professora embaraçado, quando alguma questão formulada lhe parecer difícil. Para a pesquisa, a espontaneidade com que as respostas forem dadas pelo professor/professora é tão importante quanto conhecê-las ou não.

Informo também que estou ciente sobre as normas para pesquisas determinadas pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal de Educação e que os dados informados serão mantidos sob sigilo e utilizados, exclusivamente, no âmbito desta investigação. Nesse sentido, gostaria de deixar claro ainda que nem a escola e muito menos o/a professor/professora serão identificados/identificadas durante a pesquisa.

Atenciosamente,

Jovino de Vasconcelos Borret

UniRio – 05107P6M12

SME-RJ – 10/199.395-5

Anexo 6 – Roteiro da entrevista no DGED/SME-RJ

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da SME-RJ: um estudo de caso.

Mestrando: Jovino de Vasconcelos Borret

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

- 1) As normas, portarias e demais resoluções que tratam da avaliação da aprendizagem são concebidas exclusivamente no âmbito da DGED?
- 2) Como se dá a participação das CRE's e unidades escolares no tratamento da avaliação da aprendizagem? Até que ponto essas instâncias têm autonomia para tratar a avaliação e implementar estratégias para a recuperação dos estudantes?
- 3) Confirmar se são somente as seguintes resoluções que tratam de avaliação, divulgadas pelo D O do município a partir de 1996:
 - a) Resolução n° 606 de 15/03/1996 publicada no DO de 18/03/1996.
 - b) Retificação da resolução 606 publicada no DO de 29/04/1996.
 - c) Portaria E/DGED n° 2 publicada no DO de 12/07/1996.
 - d) Resolução SME-RJ n° 684 publicada no DO de 24/04/2000.
 - e) Resolução SME-RJ n° 760 publicada no DO de 09/12/2002.
 - f) Resolução SME-RJ n° 776 publicada no DO de 14/04/2003.
- 4) Além desses documentos e da Multieducação existem outros que expressam a concepção de avaliação da SME-RJ?
- 5) Qual é o trâmite desses documentos até as escolas? Qual é a orientação que a SME-RJ dá para que os conteúdos desses documentos sejam disseminados entre os professores?
- 6) Como a SME-RJ trata a questão dos altos índices de reprovação persistentes em determinados componentes curriculares como, por exemplo, a Matemática? Existe alguma proposta específica?
- 7) Como a SME-RJ/DGED vê a importância que a Matemática assume no contexto da escola? A carga horária para esse componente é definido em que instância da SME-RJ?
- 8) Como a SME-RJ trata a diversidade de posições dos professores referentes à avaliação? Alguns se posicionam em favor de uma avaliação da aprendizagem não excludente e que faça o acolhimento do estudante, portanto. Outros professores, entretanto, concebem a avaliação como um instrumento que deva estar em sintonia com as expectativas da sociedade.
- 9) Existe algum estudo construído pela SME-RJ acerca das dificuldades relatadas pelos professores de forma recorrente, principalmente no que diz respeito à lotação de turmas, e o rendimento dos estudantes?

10) Quais são as estratégias que a SME-RJ possui para que as concepções pedagógicas expressas na Multieducação sejam disseminadas (incorporadas e compreendidas) pelos professores? Quais são as estratégias para a divulgação dessa concepção entre os professores?

11) Comparativamente, o capítulo que trata da avaliação da aprendizagem no livro da MultiEducação é pequeno, ainda que esse tema seja dos mais importantes na escola. Alguns autores chegam a dizer que a escola gira em torno da avaliação da aprendizagem. Como o senhor analisa esse fato? O senhor participou da elaboração da Multieducação? Se não quem o senhor indicaria para dar mais informações acerca da Multieducação, principalmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem?

Anexo 7 – Respostas dos vinte e cinco professores às perguntas sete até treze do questionário.

Tabela 12 – Formação acadêmica dos professores de Matemática do campo da pesquisa.

	Número de professores	Porcentagem
Graduados em universidade pública	13	52 %
Graduados em universidade particular	12	48 %
Com doutorado completo	0	0%
Com mestrado completo	2	8%
Com <i>Lato sensu</i> completo	8	32 %
Sem pós-graduação	15	60 %

Tabela 13 – Conhecimento dos professores acerca das orientações da SME-RJ para a avaliação.

Você conhece as orientações da SME-RJ acerca de como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem dos estudantes?		
Resposta	Nº de professores	
Sim	22	88%
Não	3	12%
Total	25	100%
Se sim, como conheceu?		
Nº de citações		
(Alguns professores citaram mais de um meio)		
Em centros de estudo e reuniões na escola	8	28,6%
Mediante leitura de publicações da SME	5	17,9%
(livro da Multieducação, artigos, resoluções e outros materiais)		
Em cursos e palestras da SME-RJ	4	14,3%
Orientação dada pela equipe de direção	3	10,7%
Com colegas	2	7,1%
Sem identificação precisa dos meios (na escola, durante os anos de magistério, livros, projetos, material pedagógico)	6	21,4%
Total de citações	28	100,0%

Tabela 14 – Contato dos professores do campo com a Multieducação.

Já teve contato com a Multieducação?		
Resposta	Nº de professores	
Sim	22	88%
Não	3	12%
Total	25	100%
Se sim, como se deu esse contato?		
Nº de citações		
(Alguns professores citaram mais de um meio)		
Mediante leitura do livro da Multieducação	9	26,5%
Participando de cursos e palestras da SME-RJ	6	17,6%
Em produções da SME-RJ para a TV	6	17,6%
Em reuniões na escola	3	8,8%
Mediante leitura de artigos e revistas produzidos pela SME-RJ	2	5,9%
Com equipe de direção	1	2,9%
Com colegas	1	2,9%
Sem identificação precisa dos meios (na escola, em revistas sobre educação)	6	17,6%
Total de citações	34	100%

Tabela 15 – Entrega do livro sobre a Multieducação aos professores.

Recebeu da SME-RJ o livro da Multieducação?		
Resposta	Nº de professores	
Sim	20	80%
Não	5	20%
Total	25	100%

Tabela 16 – Conhecimento do professor sobre a proposta avaliativa da Multieducação.

Você conhece a concepção de avaliação que está presente na Multieducação?		
Resposta	Nº de professores	
Sim	18	72%
Não	4	16%
Mais ou menos	3	12%
Total	25	100%
Como você a percebe?		
Apresentou sua opinião sobre a proposta		
De maneira favorável sem ressalvas	0	0,0%
De maneira favorável com ressalvas	1	11,1%
De maneira desfavorável		88,9%
Devido à sua concepção político-pedagógica	4	
Devido às condições de trabalho	3	
Devido à distância entre a proposta e a formação do professor	1	
Procurou explicar a proposta:		
Com correção	4	
Com algumas incorreções	2	
Incorretamente	1	
Falou sobre sua prática avaliativa	4	
Não fez comentários	1	
Não compreendeu a pergunta	1	

Tabela 17 – Discussões nas escolas sobre a proposta avaliativa da SME-RJ.

Na sua escola há discussões coletivas acerca do sistema de avaliação adotado pela SME-RJ?		
Resposta	Nº de professores	
Sim	15	60%
Não	8	32%
Às vezes	1	4%
Não soube responder	1	4%
Total	25	100%
De que forma acontecem?		
Explicou onde ocorrem		
Nos Centros de estudo	5	33,3%
Nos Conselhos de Classe	3	20,0%
Informalmente no dia-a-dia	3	20,0%
Em reuniões específicas	1	6,7%
Em reuniões com a coordenação pedagógica e ou direção	1	6,7%
Em reuniões, não especificando de que tipo	2	13,3%
Explicou como ocorrem	8	
Opinou sobre o sistema		
De maneira favorável	0	
De maneira desfavorável	3	
Explicou as posições dos professores	4	

Tabela 18 – Instâncias em que trabalham os professores de Matemática.

	Número de professores	Porcentagem
Somente na rede da SME-RJ	10	40 %
Em outra rede de ensino	15	60 %

Anexo 8 – Sistematização dos resultados da análise das falas dos professores entrevistados

Quadro 1 – Resumo da análise das transcrições das falas dos professores.

Tema	Unidade de significado	Categoria
1) Avaliação da aprendizagem: concepção do professor.	1.1) Para conceituar o estudante os professores não consideram somente a aprendizagem dos conteúdos.	Avaliação informal.
	1.2) Os professores não fazem recuperação da aprendizagem individualizada em sala de aula.	Condições de trabalho
	1.3) Os professores não avaliam a aprendizagem dos estudantes de uma mesma turma de forma diferenciada.	Homogeneidade
	1.4) A exigência que os professores fazem da apreensão dos conteúdos pelos estudantes, varia de acordo com o julgamento que eles fazem da turma.	
	1.5) Os professores acreditam na reprovação como instrumento válido no processo pedagógico.	Valor da reprovação
	1.6) Os professores não trabalham com auto-avaliação dos estudantes.	Professor no centro do processo
	1.7) Os professores não são avaliados pelos estudantes.	
2) Ações oficiais: percepção do professor	2.1) Os professores não assimilaram os princípios da Multieducação.	Deslegitimação
	2.2) Os professores deslegitimam a Multieducação.	
	2.3) Os professores conhecem em parte o que, oficialmente, propõe a SME-RJ.	
	2.4) O conselho de classe é a referência que os professores têm para a interação com os ditames oficiais.	
	2.5) Discussões sobre avaliação restringem-se aos resultados.	Independência
	2.6) Coordenação pedagógica não interfere na ação avaliativa dos professores.	

	2.7) Os professores compreendem que a educação municipal piorou e isso se deve às ações oficiais.	} Deslegitimação
3) Importância da Matemática: percepção do professor.	3.1) Os professores compreendem que o programa de Matemática é mais extenso e o tempo na grade curricular para desenvolvê-lo é pequeno	
	3.2) Os professores não percebem a Matemática como o componente curricular mais importante	
	3.3) A Matemática é útil para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para o dia-a-dia do estudante.	
4) Estudantes da escola pública: compreensão do professor.	4.1) Os professores se preocupam com os estudantes, mas não em função da origem social deles.	} Homogeneidade