Maria Helena dos Santos Prazeres Costa

Avaliação: Tessituras Docentes, Caminhos Percorridos e Desafios que se impõem no Cotidiano Escolar

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

Orientadora: Prof(a) Dra. Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2011

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

MARIA HELENA DOS SANTOS PRAZERES COSTA

Avaliação: Tessituras Docentes, Caminhos Percorridos e Desafios que se impõem no Cotidiano Escolar

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ___/___/___

_____
Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes
Orientador - UNIRIO

_____
Professora Doutora Maria Inês G. F. Marcondes de Souza – PUC RJ

_____
Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner -UNIRIO

Dedico este trabalho ao meu marido João, porque me incentiva sempre a continuar, aos meus filhos Júnior e Felipe pelas muitas alegrias e pelo orgulho de vê-los seguindo em frente e a todos aqueles que acreditam em educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre presente em minhas decisões.

À Professora Claudia, minha orientadora, que com profissionalismo, competência e paciência orientou o trabalho, permitido a conclusão deste estudo.

Às Professoras Andréa Fetzner e Maria Inêz Marcondes, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos interlocutores da pesquisa, pela disponibilidade com que acolheram e buscaram contribuir com suas reflexões sobre suas vivências no cotidiano escolar.

A todos que me incentivaram, compreenderam minha ausência em muitos momentos importantes, me ensinaram e apontaram os melhores caminhos.

A todos os amigos, profissionais de Educação.

A vocês, todo o meu carinho.

“Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
-Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
-A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco -,mas pela curva do arco que elas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
-Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Polo responde:
-Sem pedras o arco não existe.”

Italo Calvino

RESUMO

COSTA, Maria Helena dos Santos Prazeres. **Avaliação: Tessituras Docentes, Caminhos Percorridos e Desafios que se Impõem no Cotidiano Escolar**. 2011.178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa fundamenta-se na literatura sobre políticas públicas de avaliação, avaliação em sala de aula e avaliação externa e teve por objetivo identificar como a implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa é compreendida por profissionais da educação em uma escola do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, cuja Secretaria de Educação tem sob sua administração um total de um mil e sessenta e três escolas. A partir de 2007 e desde então vem sendo implementadas mudanças significativas na organização do Sistema Escolar na cidade. Anteriormente as escolas estavam conformadas em regime seriado, com exceção dos três primeiro anos do Ensino Fundamental que já tinha sua organização em Ciclos. Em 2007 os Ciclos são ampliados para toda a rede do ensino fundamental. Tal ação causou grandes movimentos, envolvendo desde o Sindicato dos Professores até o Poder Legislativo do município. Com a troca de governo, em 2009, há nova mudança na organização do Sistema Escolar, retornando às escolas ao regime seriado, mantendo-se o ciclo apenas nos anos iniciais. Tais fatos acabam por resvalar também nas legislações que normatizam as avaliações dos alunos e paralelo a estas decisões percebe-se a força que ganha, neste governo, as avaliações externas. Diante deste panorama surgem algumas reflexões: Identificar como os professores interagem com a legislação pertinente ao processo de avaliação, analisar de que forma os professores utilizam os resultados da avaliação e identificar se e de que forma esses professores conferem legitimidade às propostas de avaliação da SME/RJ. Esta investigação baseou-se numa abordagem qualitativa: para coleta de dados, foi utilizada a pesquisa com base documental, entrevistas e questionário com os professores de Português e Matemática, com a Diretora e a Coordenadora Pedagógica da escola pesquisada. Como resultado verificou-se que os profissionais de educação evidenciam implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico como: direcionamento da prática pedagógica em função de resultados; avaliação empobrecida, que não reflete o real conhecimento do aluno; um currículo homogêneo, limitando a ação do professor; a falta da formação continuada do professor. Destaca-se, ainda, que os professores e Direção tem percepções fragmentadas, não conseguindo sistematizar a complexidade e os limites das avaliações externas e suas repercussões na prática educativa.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Avaliação, Avaliação Externa, Avaliação de Sala de Aula, Currículo, Cotidiano.

ABSTRACT

COSTA, Maria Helena dos Santos Prazeres. **Evaluation: Teacher's Daily Activities, Paths taken and the challenges they pose in the classroom.** 2011.178f. Thesis (MA in Education). Graduate Course in Education of the Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

This research is based on the literature on public policy evaluation, classroom and external evaluation aimed to identify how the implementation of public policies relating to external evaluation is comprised of educators in a school in the suburb of the city of Rio de Janeiro, whose Department of Education has under its administration a total of one thousand and sixty-three schools. From 2007 and has since been implemented significant changes in the organization of the School System in the city. Previously schools were formed in the graded system, except for the first three years of elementary school that had its organization in cycles. In 2007 the cycles are extended to the entire network of elementary school. This action caused great movements, ranging from the Teachers Union and the Legislature of the municipality. With the change of government in 2009, changes in the organization of the School System were taken place, returning the schools to the graded system, keeping the cycles only in the early years. These facts also end up slipping in the laws that regulate the student evaluations and parallel to these decisions it is clear the strength that external evaluation gains in this government.In this scenario raises some interesting points: To identify how teachers interact with the relevant legislation in the evaluation process, to examine how teachers use assessment results and identify if and how these teachers confer legitimacy on the evaluation proposals by SME / RJ. This research was based on a qualitative approach: data collection, research was used on the basis of documents, interviews and questionnaires with teachers of Portuguese and Mathematics, Pedagogical Coordinator and the Director of the school studied. As a result it was found that education professionals highlight the implications of external evaluations in pedagogical work as: directing the teaching practice in terms of results, poverty evaluation, which does not reflect the actual knowledge of the student; a homogeneous curriculum, limiting the action of the teacher and the lack of continued education of teachers. It is noteworthy also that teachers and Managers have fragmented perceptions, unable to systematize the complexity and limitations of external assessments and its impact on educational practice.

Keywords: Public Policy Evaluation, External Evaluation, Classroom Evaluation, Curriculum, Teacher's daily activities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
1 - PANORAMA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS..... 30
1.1-Avaliação da Aprendizagem e Organizações Internacionais 31
1.2- O Contexto Internacional e a Avaliação Educacional 33
1.3 – Sistema de Avaliação Educacional no Brasil..... 37
1.3.1 – Sistema de Avaliação da Educação Básica 37
1.3.2 –Prova Brasil 40
2 - TRAJETÓRIA DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO RIO DE JANEIRO _ UM RECORTE NO TEMPO 1996 a 2009..... 46
2.1- Nasce o NCB Multieducação 48
2.2- Implantação do Ciclo de Formação..... 54
2.3- Revisitando O NCB Multieducação 58
2.4-Ampliando os Ciclos – Início de uma Polêmica..... 67
3- AVALIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: RESISTÊNCIAS E DESAFIOS NO COTIDIANO 73
3.1-Ano de 2009_ Novas Mudanças Anunciadas 78
3.2-Prova Revisão/Prova Bimestral 82
3.3-Provinha Brasil 91
3.4-Prova Brasil 95
3.5-Prova Rio 96
4 - PELOS CAMINHOS DA UNIDADE ESCOLAR..... 101
4.1-Construindo um Perfil 101
4.2-Coletando Dados 103
5 - TECENDO FIOS DE REFLEXÕES..... 106
5.1-Impressões Gerais 106
5.2-Os Professores de Português e Matemática..... 108
5.3- Buscando Significado nos Dados..... 111
5.3.1- Elaborando o Corpus da Análise..... 111
5.3.2- Organizando os Dados..... 115
5.4- Raízes e Opções: Vozes dos Professores 116
5.4.1-Avaliação da Aprendizagem: Concepção Do Professor..... 117
5.4.2- Política Pública em Educação: Ações Oficiais 124

5.4.3-Currículo e Avaliação: Práticas Cotidianas e Currículo Oficial 130
5.4.4- Professor no Cenário Cotidiano 137
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS 143
REFERÊNCIAS 149
ANEXOS 156

INTRODUÇÃO

> "Nova consciência começa a surgir:o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado."
>
> Edgar Morin

.

Praticamente toda minha vida profissional esteve ligada à Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro. De 1990 a 1995 trabalhando com turmas dos quatro anos que compõem os anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Português, posso dizer que muito aprendi com meus alunos e muito ensinei, lembrando o que preconizava Paulo Freire.

A partir de 1995, passei a trabalhar na Coordenadoria Regional de Educação. As Coordenadorias foram instituídas em 1994 com o objetivo de executar, de acordo com as peculiaridades de cada região, as políticas educacionais emanadas do nível central, a gestão dos recursos descentralizados e a administração das unidades escolares de sua região. Desde então venho acompanhando as mudanças educacionais em seu campo pedagógico, tendo a oportunidade de dialogar com um número maior de escolas (cento e três unidades) na área da 5ª Coordenadoria e (cento e trinta e quatro escolas) que compõem a 4ª Coordenadoria Regional de Educação a qual atuo no momento.

Nesta trajetória tenho vivenciado as diversas mudanças promovidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no tocante à Organização do Sistema Escolar (Série X Ciclos de Formação X Anos Escolares) e consequentemente, quanto ao Sistema de Avaliação da Aprendizagem.

Quando se estuda a história da administração pública no Brasil percebe-se a recorrência do tema reforma administrativa. Diversas reformas foram tentadas, com as propostas variando de acordo com os condicionantes políticos, econômicos e sociais de cada época e a Cidade do Rio de Janeiro corrobora esta realidade.

O que me impulsionou a realizar esta pesquisa foi meu interesse em compreender como os professores e diretores desta rede estão interagindo com as propostas oficiais sobre avaliação que vem sendo implementadas ao longo dos anos e em especial pela atual gestão.

No entanto, minha grande preocupação se traduz em não formular nenhuma conclusão a priori da investigação, uma vez que estou em contato direto com estas escolas devido ao trabalho que desenvolvo. Porém, neste sentido Santos (1996,p.53) auxilia com a reflexão sobre o paradigma emergente no qual o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é plenamente assumido. Segundo Santos, hoje não se trata tanto de sobreviver, mas de saber viver. Para tanto se faz necessário um conhecimento "compreensivo e intímo" que não nos afaste, mas que nos una pessoalmente ao que estudamos. O que antes a ciência via como "limitação técnica" transforma-se na "chave de entendimento de um mundo que mais que controlado tem que ser compreendido". Morin (2000,pág.113) cita Niels Bohr e os seguidores da Escola de Copenhague que sustentaram não ser possível separar o sujeito e o objeto do conhecimento e que o mundo de nossa observação não "pode ser purgado de seu observador". Finalmente evoco mais uma vez Santos (2007,p.84) que faz a seguinte observação:

> Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre suberrâneamente e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico.

Certeau & Giard (1996, p. 341-342), também apresentam uma reflexão sobre a cultura ordinária.

> (...) a cultura ordinária oculta uma diversidade fundamental de situações, interesse e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A "pluralização" nasce do uso ordinário, daquela reserva imensa constituída pelo número e pela multiplicidade das diferenças (...). Neste sentido, a cultura ordinária é antes de tudo uma "ciência prática do singular", que toma às avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é conhecimento do geral, abstração feita do circunstancial e do acidental. À sua maneira humilde e obstinada, a cultura ordinária elabora

> então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular saber a singular, de remeter um e outro a uma situação concreta particularizante e de selecionar seus próprios instrumentos e suas técnicas de uso em função desses critérios.

Diante do exposto e após o estudo das leituras acima citadas entendi estar trilhando um caminho coerente na jornada a qual me proponho.

Nesta perspectiva, retorno meu pensamento à escola pública, lugar onde diversas situações convivem, lugar de afeto, por vezes de violência, de conflitos, lugar de criação, invenções, diversidades. É neste loco que encontramos a proposta oficial orientando o que se deve ensinar, o que se deve aprender e o que se deve avaliar. Segundo Morin (2010, pág.15) este "despedaçamento" do saber, separando as disciplinas não reconhecendo suas correlações, dissociando problemas em vez de reunir e integrar acaba por reduzir o complexo ao simples, isto é separar o que está ligado, eliminando o que causa desordem ou contradições no entendimento. Ainda para o autor os jovens acabam perdendo sua capacidade de contextualizar os saberes e integrá-los em seu conjunto. Os conhecimentos fragmentados não conseguem conjugar-se para "alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo e enfrentar os grandes desafios de nossa época." Dessa forma,

> " a questão não é que cada um perca a sua competência, mas que cada um a desenvolva o suficiente para articulá-la a outras competências, que, ligadas em cadeia, formariam um círculo completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento." Morin (2000, pág.69)

Neste cenário, compreendendo o professor "não como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros" (Moreira,1995 apud Fernandes,2003) vou em busca de entender como está acontecendo no cotidiano "as operações dos usuários, supostamente entregues à passividade e à disciplina." (Certeau,2008,p.37). A título de explicação, estou considerando na dissertação os professores como usuários de uma política educacional vigente. Ainda pautada nos estudos de Certeau,emprego o termo usuários no sentido de consumidores, "estatuto de dominados", porém sem ter o

significado de passivos ou dóceis. Usuários que fazem uma bricolagem com a economia cultural dominante, utilizando-se de inúmeras possibilidades com as leis, segundo seus interesses e regras próprias. Estes usuários tem seu modo de usar a ordem dominante, escapando do poder sem deixá-lo. “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. (idem).

Enfim, focando o problema da reprovação nas escolas públicas verificamos que diferentes estratégias vem sendo implementadas através de políticas públicas de educação que levaram à instituição de programas de promoção automática, avaliação continuada, progressão continuada entre outras. Na cidade do Rio de Janeiro, especificamente no ano de 2007, o Sistema de Ciclos é ampliado a todo o Ensino Fundamental gerando, no entanto, um desconforto em grande parte dos professores e até mesmo da população, uma vez que não houve formação específica que atendesse à maioria dos professores para atuarem com este sistema. Cabe ressaltar que o Sistema de Ciclos foi implementado na Cidade do Rio de Janeiro no ano de 2000, nos três primeiros anos de escolaridade, constituindo o Primeiro Ciclo de Formação. Este tema será aprofundado no Capítulo II da dissertação.

Em 2009, com o início de um novo governo na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, fica mantido apenas o Primeiro Ciclo retornando os seis anos seguintes ao sistema seriado. Já em 2010 todo o Ensino Fundamental fica organizado em anos escolares. Fica instituída, a partir do ano de 2009, uma política de provas bimestrais padronizadas para toda a rede de ensino que, em conjunto com as avaliações produzidas e aplicadas pelo professor no fazer cotidiano, comporá a avaliação final do aluno.

No âmbito da educação, notamos que nas últimas décadas, especialmente a partir de 1980, o olhar dos educadores, políticos e sociedade em geral volta-se para a dimensão social e política da avaliação. Vários autores tem trabalhado esta temática (Franco, Fernandes, Bonamino, 2000; Cury,1999; Sousa, 2000; Janela, 2005).

Em diferentes Sistemas Educacionais do mundo inteiro os exames estandardizados ganham força no que diz respeito à avaliação educacional. Janela (2005,p.71) constata que diversos países, independente de sua posição no “sistema

mundial", estão percorrendo caminhos bastante semelhantes, que configura-se pela crescente imposição de um controle a nível nacional sobre o Sistema de Avaliação, que em muitos casos também pode ser traduzido como uma regulação à uniformidade de um currículo nacional.

Logo, ainda pautada nos estudos do referido autor, em uma época globalizante as sociedades acabam perdendo alguma centralidade em termos de análise e compreensão dos processos sociais, pois os mesmos passam cada vez mais por serem referenciados a contextos mais amplos que extrapolam as fronteiras locais ou nacionais. Neste sentido os testes padronizados, objetivos com publicitação de resultados são os que mais se adéquam aos objetivos desta nova política.

Neste caso há uma possibilidade de controle dos resultados pela sociedade, pelo Estado e pelos pais dos alunos. Esta é uma matéria que traz sérios debates em torno de sua temática. De acordo com Fernandes (2009,p.111), para muitos educadores e pesquisadores há que se questionar as expectativas sobre a fidedignidade acerca do que os alunos sabem e sobre a contribuição que o exame possa trazer para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Retomando os estudos de Janela (2005, p.49), a década de 1980 caracteriza-se por um interesse no tema avaliação, principalmente por parte de governos neoconservadores e neoliberais, que passam a admitir uma lógica de mercado, importando para o domínio público, modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados dos sistemas educativos.

No âmbito da educação brasileira, as questões relativas à avaliação e os preceitos vigentes em documentos oficiais apontam igualmente para esta tendência universal. De acordo com Hoffmann (2001,p.15) vários estudiosos contemporâneos (Luckesi, Perrenoud, Arroyo, Demo, Hadji, Vasconcellos, Zabala) apontam para a necessidade de superarmos o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando o sentido ético,de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem e de formação da cidadania.

Sobre o modelo de avaliação do rendimento escolar, Franco, Fernandes e Bonamino (2000) mostram que a partir de 1994, no Brasil, na gestão do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, a avaliação dos sistemas educacionais

ganha ênfase no tocante as políticas públicas no referido Ministério que criou condições para o aprimoramento e fortalecimento deste modelo de avaliação.

Mediante o panorama apresentado, a dissertação tem como objetivo analisar as repercussões da implantação de novas legislações de avaliação da aprendizagem, a partir do ano de 2007 para as práticas docentes e as novas questões que se colocam para as práticas escolares e para o projeto educativo, em uma unidade escolar do município do Rio de Janeiro, nos anos finais do Ensino Fundamental.

A fim de delimitar o foco do trabalho, os objetivos específicos foram traçados, a saber:

1- Identificar como os professores interagem com a legislação pertinente ao processo de avaliação.

2- Analisar de que forma os professores utilizam os resultados da avaliação.

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

Tendo alcançado estes objetivos será possível responder ao problema do presente trabalho, qual seja: Como a descontinuidade das políticas de avaliação no período de 1999 a 2010 afeta o cotidiano escolar das escolas municipais do Rio de Janeiro?

De acordo com Fernandes (2005) pesquisas que privilegiem o dia a dia da escola fazem-se relevantes, pois é fundamental entendermos como os processos ocorrem no interior da mesma, quando os mecanismos de promoção e retenção dos alunos são alterados. A influência da avaliação escolar (êxito ou fracasso) em alunos do ensino fundamental tem sido muito pesquisada e os resultados socializados ao longo dos anos. Estas pesquisas remetem a importância de se estudar o cotidiano da escola onde as tramas se desenvolvem e é o lugar onde buscamos entender as redes tecidas no processo de inclusão/exclusão social. (Perrenoud,1999;Vasconcellos,2007;Janela,2007; Esteban,2008;Garcia,2008)

Outro aspecto nos é dado por Santos (apud Oliveira 2003, p. 57-58) sobre “as escalas de leitura de mundo e suas articulações”, ao citar que:

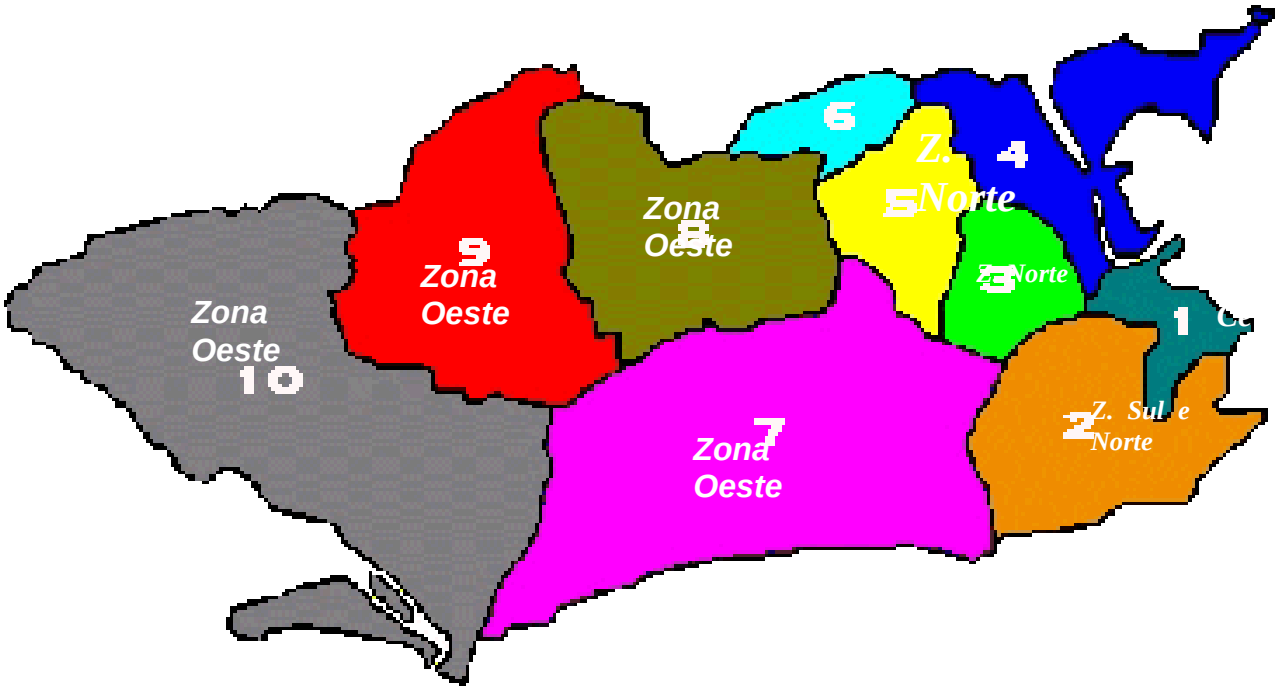
> "Partindo das regularidades e permanências captadas nos estudos globalizantes realizados através de "mapas em pequena escala", podemos construir os modelos, mas os modos como as realidades locais expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades só podem ser compreendidos se "descemos" às singularidades, só perceptíveis nos mapas em "grande escala". Mais que isso, acredito que estudar o cotidiano contribui para a compreensão do processo através do qual os aspectos comuns compartilhados por práticas sempre distintas são transformados pelas exigências de organização e de busca de regularidades colocadas pelo pensamento totalizante, em modelos constituídos pelos pontos de interseção nos conjuntos das práticas."

DELIMITANDO A 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)

A rede do Município do Rio de Janeiro é composta de 1.063 escolas distribuídas em dez Coordenadorias Regionais de Educação, atendendo cerca de 705.000 alunos. Conta com aproximadamente 15.000 professores I (professores de diferentes áreas do saber) e 22.000 professores II (professores que atendem da Creche ao 5ºano). Tem ainda em seu quadro de recursos humanos 10.536 funcionários de apoio e 57 psicólogos. A seguir mapa da Cidade do Rio de Janeiro com as delimitações das Coordenadorias Regionais de Educação.

LOCALIZAÇÃO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO



Diante da grandeza da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a maior da América Latina em número de escolas, justifica-se a necessidade de estabelecer um subconjunto para a realização do estudo.

Com sede na Ilha do Governador, a 4ª Coordenadoria Regional de Educação tem sob sua responsabilidade 171 unidades administrativas, quais sejam: 134 escolas, 33 Creches municipais, 3 Unidades de Extensão (Núcleo de Arte, Clube Escolar e Pólo de Educação pelo Trabalho) e 3 EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil). Estas Unidades de ensino situam-se nas áreas pertencentes à 10ª, 11ª, 20ª, 30ª, e 31ª A.R., Administrações Regionais, que compreende os bairros de: Manguinhos, Bonsucesso, Ramos, Olaria, Penha, Brás de Pina, Vila da Penha, Cordovil, Cidade Alta, Parada de Lucas, Vigário Geral, Jardim América, Maré e Ilha do Governador.

Dentre as dez Coordenadorias Regionais de Educação optei por investigar uma escola da E/SUBE/4ª CRE. Por trabalhar nesta área fico mais próxima do objeto que investigo e lembrando Alves (2008,pág.20) só nos é possível compreender o cotidiano e suas lógicas quando mergulhamos na realidade e nunca exercitando um olhar neutro e distante do objeto que por tempos nos ensinaram a usar. Tendo

selecionado a Coordenadoria sigo para outra etapa: a escolha da escola. Minha opção deu-se por uma Escola Municipal situada no bairro da Penha que tem seu quadro técnico-administrativo-pedagógico completo, seu prédio tombado pelo Patrimônio Histórico e professores engajados com o trabalho proposto. Apresenta bom índice de desempenho escolar nas estatísticas da Secretaria Municipal de Educação até o momento da opção pela escola.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa o universo em pauta não são os sujeitos em si. Segundo Deslandes (2008,pág. 48) os sujeitos de uma pesquisa qualitativa são as suas representações, conhecimentos, práticas e atitudes. Ainda segundo a autora, não devemos em uma pesquisa qualitativa definir a "amostra de sujeitos", mas sim devemos utilizar o termo "sujeitos incluidos na pesquisa ou grupo de estudo". Seguindo esta linha de pensamento e de acordo com Minayo (2006,apud DESLANDES,2008) após refletir quais seriam os indivíduos/sujeitos sociais que teriam uma vinculação mais próxima para o problema a ser investigado decidi pelo universo de professores de Português e Matemática dos anos finais que serão incluídos progressivamente até o momento em que "as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de apresentação". (DESLANDES,ibid) . Justifica-se este segmento de professores dada a atual política de avaliação da SME do Rio de Janeiro em que as provas realizadas pelos alunos, enviadas pela Secretaria, constam apenas as disciplinas de Português e Matemática para perfazer uma média global de avaliação. A opção por este segmento (anos finais do Ensino Fundamental) deu-se a partir da premissa que também por ocasião da ampliação dos Ciclos para o segundo segmento do Ensino Fundamental, no ano de 2007, estes professores mostraram-se mais resistentes às políticas de avaliação implementadas à época. Fernandes e Franco (2001) apresentam um estudo que corroboram a resistência maior que os professores com licenciatura apresentam em momentos de mudanças:

> "Durante a década de 90, diversos pesquisadores relacionaram o tema da socialização do professor com a formação de sua identidade profissional (Huberman 1992; Lüdke 1996). Nesta linha, diversas propostas relacionam políticas de formação continuada do professor com o tema da socialização e da identidade profissional do professor (Nóvoa 1992). Os achados dessa pesquisa indicam que o modo como a extensão de ciclos e de promoção continuada para o conjunto do ensino fundamental é recebida pelos professores portadores de licenciatura nas diversas áreas é

> fortemente influenciado pela identidade profissional desses professores. Isto indica que as propostas de política educacional que envolvam ciclos e promoção continuada precisam acionar mecanismos preparatórios muito amplos, associados ao desenvolvimento profissional de professores e capazes de ter impacto sobre suas identidades profissionais."

Ainda, de acordo com os autores, a formação inicial dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental possui características de identidade que se relaciona com uma formação inicial fortemente voltada para os conteúdos disciplinares e com a atividade profissional de professor de disciplina, em contraste com as atividades profissionais do professor de turma, típica das professoras de 1ª a 4ª série (anos iniciais). A identidade forjada neste processo parece levar os professores de 5ª a 8ª série a enxergarem as questões ligadas à cidadania e à inclusão social por uma ótica menos colada ao entorno social da escola em que trabalham do que a assumida pelas professoras de 1ª a 4ª série.

A partir de entrevistas com professores e técnicos lotados na Superintendência Regional de Ensino no Município de São João Del Rei, MG, o estudo realiza considerações sobre as medidas de educação implementadas em 1998 que tiveram grande impacto, em termos de resistência, devido à generalização dos ciclos para a 2ª metade do ensino fundamental. Igualmente relevante é a diferenciação que uma supervisora entrevistada faz entre os professores de 1ª a 4ª e os professores de 5ª a 8ª séries em termos de formação, de teorias valorizadas e de missão dentro da escola.

Em outro trabalho (Franco, Fernandes e Bonamino, 2000) abordam os desafios em relação à generalização da organização do ensino em ciclos e levantam a hipótese que o conceito de identidade profissional do professor é a chave para o entendimento da resistência de professores em relação a ciclos e progressão continuada.

> "Desde 1983, temos acumulado experiências ininterruptas com ciclos e avaliação continuada. Neste período, quase a totalidade de iniciativas esteve concentrada no primeiro segmento do então ensino de 1º grau, freqüentemente nos dois anos iniciais da escolarização. Apenas eventualmente estendeu-se a avaliação continuada até o equivalente à 8ª série. Nesses casos, houve resistência redobrada por parte de professores, o que parece estar associado ao perfil e cultura profissional diferenciados dos professores que atuam no segundo segmento. Por isso, os gestores educacionais envolvidos com a adoção de ciclos e avaliação continuada ao longo de todo o ensino fundamental precisarão considerar não só que se trata de uma mudança de paradigma na organização do ensino mas que essa mudança envolve tensões que estão associadas à própria identidade

> profissional dos professores, em especial a dos professores do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. O eventual desprezo deste aspecto tende a comprometer as chances de que ciclos e avaliação continuada possam contribuir para as políticas de inclusão social.”

Assim, pautada nos estudos acima, confirmo o recorte de estudo nos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, para compreender como estes docentes, entendidos como mais “resistentes”, estão legitimando, ou não, as propostas de avaliação implantadas na rede de ensino pela nova gestão.

Cabe registrar que a partir do ano de 2010 foram implementadas também avaliações da disciplina de Ciências, porém sem fins de produzir uma média geral.

Tomando por base Ludke e André (São Paulo.1986, p. 11) a importância de se determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos de estudo se faz necessário, uma vez que não será possível explorar todos os aspectos do fenômeno em um tempo limitado. Logo a seleção dos aspectos mais relevantes e a opção do recorte tornam-se fundamentais para alcançar os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão do assunto em questão.

Localização da escola pesquisada

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

> "nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos. Nesse caso, não se pode separar facilmente a entrevista das outras atividades de investigação...Por vezes, a entrevista não tem uma introdução; o investigador transforma simplesmente aquela situação numa entrevista."
>
> Bogdan e Biklen,1997.

Atuando por dez anos na 4ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) percebo como é diversa a realidade das escolas que a compõem. Sendo uma CRE geograficamente ampla em relação à distribuição de suas unidades, encontramos escolas situadas em áreas nobres da cidade do Rio de Janeiro como é o caso do Jardim Guanabara na Ilha do Governador e escolas situadas em áreas com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) como as situadas no Complexo da Maré, Vila Cruzeiro e Vigário Geral. Escolas com dificuldade de lotar professores devido à violência externa e outras em bairros privilegiados, onde dificilmente haverá falta de docentes. Escolas antigas com mais de setenta anos e escolas modernas com elevador, laboratório de informática, quadra poli-esportiva, sala de arte e já projetada para dar acessibilidade ao deficiente físico. Escola que já foi casa, que virou escola e que continua atendendo à Comunidade. Escola que atende ao Adulto que precisa voltar aos bancos escolares para construir seu aprendizado. Escolas que recebem dois mil alunos todos os dias e escolas que recebem menos de duzentos alunos. Enfim, "alunoscrianças" desde os três meses(as creches municipais) até os oitenta anos, professores, funcionários, responsáveis, todos reunidos formam esse conjunto 4ª CRE. Entre tantas trajetórias que constituem o universo da escola, uma em especial sempre me chamou mais atenção: a avaliação do desempenho escolar. Afinal há quantos anos se discute este tema? Quantos Seminários, Congressos e Encontros são realizados por ano? Quantos inúmeros trabalhos de pesquisa existem neste campo? Mesmo assim precisamos continuar discutindo "avaliação" sempre. Há tantas mudanças nas indicações oficiais de avaliação dos estudantes em tão pouco tempo, que se faz necessário identificar como os professores estão

compreendendo e interagindo com a atual proposta e consequentemente analisar as novas questões que se colocam para o projeto educativo da escola.

Tratando-se de uma investigação que acontece no campo social onde a fonte direta de dados será o “ambiente natural” (Bogdan e Biklen, 1982, apud Ludke,1986), a abordagem apóia-se em dados qualitativos, a partir do trabalho de campo.

A opção pela abordagem qualitativa também pode ser explicada a partir da contribuição de Cunha (2007) onde a autora cita que tal procedimento é orientado pela interpretação da realidade, considerando o homem como sujeito que produz significado e que está vulnerável a sua subjetividade. Tal pesquisa pode ser compreendida como extensão do pesquisador que já traz consigo interesses e valores que interferem na sua opção. Ainda segundo Cunha (2007, pág. 21) a autora o objetivo da pesquisa qualitativa é “essencialmente compreender, explanar ou especificar fenômenos sociais, apoiando-se em determinado contexto ou referencial de interpretação.”

De acordo com Minayo (2007,pág.42) qualquer investigação social deveria contemplar uma característica fundamental de seu objeto: o aspecto qualitativo. Com esta afirmação fica claro que devemos considerar “a realidade social e o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que transborda dela”.

Implica em considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado e em constante transformação.

Santos (1996, p21-22) ajuda a esclarecer as características implicadas na abordagem qualitativa:

> “A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos naturais a partir das atitudes mentais e dos sentidos que os agentes conferem às suas ações para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético.”

Pela proximidade do pesquisador com o campo a ser investigado há que se ter cautela para não correr o risco de se pensar que o “real se mostra nitidamente” (MINAYO. 2007, p.299). A luta contra essa “ilusão” deve ser diária durante a pesquisa ou corre-se o risco da busca pela constatação vencer a descoberta, o que tiraria a pesquisa do campo qualitativo (ANDRÉ, 2008).

Nesta concepção Lüdke & André escrevem 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.” (1986, p. 18).

Em consonância com a abordagem qualitativa, o procedimento utilizado para investigação será um estudo de caso devido, principalmente, à especificidade do objeto.

Lüdke & André (1986, p.17) afirmam 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 (1986, 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”.

2) “Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.” (Ibidem, p. 18). Julgo ser importante para a realização da pesquisa o entendimento do contexto em que se dá a vivência profissional dos professores, assim como compreender suas percepções sobre a escola e a SME-RJ.

Aliado ao estudo de caso será também utilizado a observação participante.

> "A filosofia que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro. Como já dissemos anteriormente, no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade." (MINAYO,2008.p.70)

Malinowski (1984, apud MINAYO,2008.p.71) valoriza o processo da observação direta, diferenciando o mesmo de outros momentos do trabalho de campo. Segundo Malinowski, "toda estrutura de uma sociedade encontra-se incorporada no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano" (Idem). O instrumento a ser utilizado nesta etapa será um diário de campo, ou seja, um caderno de anotações onde serão escritas todas as informações para utilização posterior, quando da análise qualitativa.

Este procedimento encontra ainda amparo em Bogdan & Biklen (1997,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.".

Brandão (2002, p. 95) escreveu um ensaio discorrendo sobre a dialética micro/macro na sociologia da educação, no qual traça um panorama da constituição das tradições e escolas que fundamentam estas perspectivas na interpretação dos fenômenos sociais, objetivando superar o antagonismo teórico-metodológico existente entre as respectivas abordagens.

Para tanto inicia seu texto trazendo a seguinte reflexão:

> "Mas, uma vez alcançada uma visão mais clara dos aspectos da vida social que se destacam com mais nitidez do fluxo histórico quando contemplados do alto e numa longa extensão, convém retornar à outra perspectiva, a que se tem dentro do fluxo. Cada uma dessas perspectivas, se isolada da outra, apresenta riscos específicos. Ambas – a visão aérea e a do nadador – mostram o quadro com certa simplificação. Ambas nos inclinam a depositar uma ênfase unilateral. (Nobert Elias, apud Brandão, 2002.p.95)

Nesta citação Brandão nos apresenta a seguinte tensão entre o micro/macro: como estabelecer vínculos entre os indivíduos e a sociedade de forma a gerarem um resultado que ultrapasse as combinações iniciais? E nos responde amparada nas novas sociologias

> “Hoje as novas sociologias (Corcuff,1995) ou o novo movimento teórico (Alexander,1987) tendem a superar essas oposições clássicas e defender que o coletivo é individual e que os níveis microssociais constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macrossociais.(Brandão ,2002. p.98)

No Brasil, em 1982, ao realizar um estudo sobre evasão e repetência, por encomenda do INEP, os pesquisadores envolvidos (Brandão, Baeta, Coelho da Rocha) manifestaram o interesse em uma perspectiva que, mesmo utilizando estratégias qualitativas de análise, articulasse também o micro ao macro

> “ ... um novo prisma de análise, que somente desponta no horizonte da pesquisa educacional e, ainda assim, com alcance muito restrito: falamos de uma perspectiva de análise que incorpora o contexto socioeconômico e político de forma menos fatalista e que procura dentro da escola o que lhe é específico, sem descuidar nem do indivíduo nem do social, mas procurando incorporar a categoria “totalidade” na análise da prática escolar.(ibid.,p.12)” (Brandão,2002.p.105)

Segundo estudos realizados por Brandão (2002. p.105), com a chegada dos anos 1980, e, portanto a crítica ao positivismo e ao caráter genérico das perguntas estatísticas (surveys), afastadas do cotidiano da escola e da sala de aula, há uma *virada hegemônica* no campo das metodologias utilizadas na sociologia da educação. Ainda, de acordo com a autora, os estudos de caso, a observação participante e as estratégias de pesquisa qualitativa foram gradativamente dominando a pesquisa na área educacional.

Nos anos de 1990, as “abordagens etnográficas”, histórias de vida e entrevistas passam a dominar o cenário das pesquisas na sociologia da educação.

Para Fernandes (2003,p.23) o antagonismo entre o macro/microssocial não colaboram para o avanço do conhecimento e, referendada nos estudos de Brandão, entende que a complexidade dos fenômenos educativos exige, muitas vezes, combinar variadas angulações dos mesmos objetos.

Diante das reflexões apresentadas, tudo indica

> que a ligação dos níveis macro e microssocial vem se tornando um horizonte cada vez mais atraente para aqueles que tomam consciência da inextrincável complexidade do mundo social e, nele, da educação. (ibid, p. 106)

Uma vez que o objeto de estudo da pesquisa se refere a diferentes formas de avaliação da aprendizagem realizadas em redes no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro, busco também amparo nos estudos de Alves (2008,p.16) onde a pesquisadora relata a complexidade do estudo com o cotidiano e relata quatro aspectos que julga importante discutir para "começar a compreender esta complexidade", que descrevo a seguir:

1- Sentimento do mundo (pedindo licença a Carlos Drummond). Segundo a autora é necessário realizar um "mergulho com todos os sentidos" naquilo que se deseja estudar. Ao invés de tomar distância do mundo a ser pesquisado, ao contrário é preciso sentir este mundo, assumir sua subjetividade.

2- Virar de ponta cabeça. Nesta expressão a autora está parafraseando o autor Hill, que utiliza momentos anteriores de mudanças. É necessário compreender que toda teoria herdada das ciências e que continuam como recurso indispensável de apoio e orientador é também limitador do que precisa ser tecido. Significa escolher as teorias à disposição e muitas vezes usar várias.

3- Beber de todas as fontes. Devido à complexidade do cotidiano é necessário que o pesquisador vá além do pensamento herdado, buscando novas formas de lidar com o diferente e valendo-se de recursos antes vistos como dispensáveis ou até mesmo suspeitos.

4- Narrar a vida e literaturizar a ciência. As narrativas dos movimentos do cotidiano devem indicar uma rede de comunicação que indique uma "escritafala, uma falaescrita ou uma falaescritafala". É necessário buscar uma nova forma de escrever comunicando ciência e arte descortinando uma rede de múltiplas linguagens.

Nesta perspectiva de pensar o cotidiano, Ferraço (2008,p.103) afirma:

> "Em termos mais gerais, a metodologia assumida considerou o cotidiano da escola como um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados. Um espaço/tempo de ações diversas no qual nós, pesquisadores, estabelecemos redes de relações com os que lá estão...Envolvidos plenamente em nosso contexto de estudo, a tradicional, dominante e cartesiana forma de estudá-lo, a partir do olhar, foi ampliada

> incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir, etc."

Outra etapa essencial será a análise de documentos que consubstanciam as propostas da SME/RJ em relação à avaliação do desempenho dos alunos. Tal procedimento será utilizado na pesquisa, a fim de ajudar a compreender o momento atual vivenciado pelas escolas do Rio de Janeiro.

O documento básico a ser estudado será o Núcleo Curricular Básico Multieducação implantado na rede no ano de 1996 que norteia os princípios educativos e núcleos conceituais da educação na cidade do Rio de Janeiro. Neste documento encontramos expressa a concepção da avaliação da aprendizagem, embora de forma tímida para a importância e relevância que o tema requer. Além desse, outros documentos concernentes à pesquisa serão analisados, como Portarias, Resoluções e Decretos editados pela SME/RJ a partir de 1996. A coleta desses documentos[1] dar-se-á no Centro Arquivístico da SME, com sede na Secretaria Municipal de Educação.

Lüdke & André (2004, p. 38) consideram a análise documental uma importante técnica na abordagem qualitativa, "seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema."

Outro documento importante a ser estudado é o Livro de Atas da escola, uma vez que os registros de todas as reuniões e Conselhos de Classe são feitos neste livro. Nele, encontramos as opiniões, sugestões, reclamações, reivindicações e o tema mais importante para esta pesquisa que é a vida escolar dos alunos e como se deu a avaliação dos professores em relação aos seus alunos.

Enfim, trago a cena Santos (1993,p.108) com a seguinte contribuição:

> "neste claro-escuro de lutas e consensos, mais do que verificar ou falsificar teorias, o nosso trabalho metodológico consiste em avaliar teorias. E nesta avaliação várias teorias divergentes são aprovadas, ainda que raramente com as mesmas classificações. E as classificações não são ferretes que imprimimos nelas a fogo. São olhares que lhes lançamos do ponto movente em que nos encontramos, um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam. Mas o "estar entre" não significa

---

[1] A lista dos documentos a serem pesquisados encontram-se no anexo da presente dissertação.

> “estar fora”. Significa tão só estar num lugar específico, o do conhecimento científico, na teia de relações entre teorias e práticas. Tinha, pois, razão Neurath, quando dizia que mudar de teoria é o mesmo que reconstituir um barco, tábua a tábua, no alto mar. Temos um lugar específico (e um plano de olhar) mas não só um lugar fixo ou fora para ver passar as teorias. Melhores ou piores, as teorias somos nós a passar no espelho da nossa prática científica dentro do espelho maior da nossa prática de cidadãos.”

A pesquisa, cuja estrutura desse relatório final apresento em seguida, articula-se neste movimento, buscando para além de estudar e analisar as políticas educacionais sobre a avaliação da aprendizagem possa também compreender como cotidianamente são enredados e tecidos os conhecimentos acerca da avaliação e como a mesma se dá no espaço escolar, nos oferecendo pistas sobre como na prática social as soluções locais são descobertas e praticadas .

No que se refere ao capítulo III será apresentado um breve histórico sobre as práticas avaliativas na cidade do Rio de Janeiro a partir de um estudo realizado pelo Conselho Municipal de Educação. Em seguida haverá um recorte de tempo, iniciando em 1996 até o presente ano, para situar a trajetória da organização do Sistema Escolar e consequentemente as mudanças sofridas no formato de avaliação do desempenho dos alunos de acordo com os fundamentos político-pedagógicos de cada gestão.

No quarto capítulo discutirei o quadro conceitual sobre a temática avaliação externa da aprendizagem e a avaliação multifacetada vivenciada atualmente pelas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

A escola que fez parte do campo de investigação será tratada no capítulo V. Neste movimento será feita a reflexão sobre as observações participantes de campo, bem como as observações individuais e as percepções do pesquisador. Sob esta ótica serão discutidas as considerações anotadas no caderno de campo, a população atendida pela unidade escolar e os números relacionados ao rendimento escolar.

Trarei no capítulo VI a análise da escuta de professores sobre suas percepções acerca das múltiplas formas de avaliação dos alunos onde aparecerão as “estratégias e táticas” dos professores que “inventam anonimamente o cotidiano” (Certeau.1996). Ainda neste capítulo conheceremos os professores participantes da pesquisa: Lingua Portuguesa e Matemática. O capítulo trará ainda os dados sobre a

experiência profissional de cada um, formação acadêmica, conhecimento das propostas oficiais, pensamento avaliativo, dentre outros.

O capítulo VII tecerá considerações finais sobre a pesquisa, porém lembrando que por tratar-se de uma pesquisa no campo social, a mesma não é imutável. Some-se a este fato que a atual pesquisa trata do tema avaliação da aprendizagem em uma escola administrada pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, portanto um lócus de domínio público estando sujeita a interferências e mudanças por parte do poder público, como podemos observar no capítulo II do presente trabalho.

1- PANORAMA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Breve Histórico

Afonso (2005,p.17), em seus estudos, afirma que quando tratamos do tema avaliação educacional não podemos deixar de analisar os diferentes enquadramentos e regulamentações legais que ao longo dos períodos determinam a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação. Estes modelos, segundo o autor são pautados em concepções filosóficas, antropológicas ou pedagógicas que para entendermos faz-se necessário o conhecimento sobre o tempo histórico específico ou a conjuntura política, social e econômica de cada época.

De acordo com Garcia (2008,p.25) a avaliação sempre foi uma atividade de controle com o objetivo de seleção, logo incluir alguns e excluir outros. Remetendo-se aos estudos de Focault, a autora nos leva a refletir sobre o exame como espaço que inverte as relações de saber em relações de poder: ”O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as de sanção que normaliza.”

Segundo vários autores (Keeves,1994;Kellaghan e Madaus,2003) os exames parecem ter-se iniciado há cerca de 2.500 anos na China, com a finalidade de selecionar pessoal militar e funcionários público, procurando desta forma evitar que a seleção dos candidatos fosse feita com base em laços familiares. Nesta situação, o exame aparece como controle social e não como uma ação educativa.

No século XVII os jesuítas trazem os exames para a Europa, introduzindo-os nas escolas. Tomando por base os estudos de Garcia (2008,p.28), surgem nesta época duas formas de institucionalizar os exames: em 1657 Comenius toma este tema “exame” como um problema metodológico em sua *Didactica Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação da aprendizagem; a segunda forma é defendida por La Salle em 1720 em *Guia das Escolas Cristãs,* que propõe o exame como supervisão constante, posição esta que levou Focault a denunciar o objetivo de vigilância permanente, uma vez que os exames, cujos resultados eram entregues ao diretor, passam a ser realizados diariamente, trazendo reprimendas públicas aos

que se atrasam e estímulo aos que são bem sucedidos em seus resultados.Para explicar estas duas posições, trago a seguinte reflexão:

> "Sintetizando, eu diria que um professor comeniano joje, é aquele que "descobriu" ser preciso investigar o cotidiano da sala de aula a fim de poder atuar didaticamente de forma mais favorável aos alunos; daí tornar-se um professor-pesquisador. Os filhos de La Salle centram a avaliação/exame no aspecto de supervisão/controle, preocupando-se, sobretudo com o aprimoramento das técnicas de mensuração. Acreditam-se capazes da neutralidade e são ferrenhos defensores da objetividade, pois se desconfiassem da carga de subjetividade que a objetividade carrega e da impossibilidade do neutralismo, o rei apareceria nu e o jogo se tornaria impossível "(Garcia, 2008, p.29)

Nesta trajetória, tomando por base os estudos de Fernandes (2008,p.115), veremos que é no século XVIII, em 1748, que a administração dos exames públicos em larga escala começa a ser utilizada na Europa, mais especificamente na antiga Prússia (Alemanha). O objetivo, porém continuava a ser o de selecionar funcionários públicos. Na França, após a revolução, em 1793, os exames também foram adotados e no século XIX, o Reino Unido e os Estados Unidos passam a utilizar os exames também com o objetivo de seleção de funcionários para o governo.

Já no século XIX, ainda na Europa, as universidades acabam por desempenharem um papel importante na expansão dos exames públicos administrados em larga escala, pois começam a utilizar tais sistemas a fim de selecionar seus alunos, como por exemplo, Abitur na Alemanha e Baccalaureat, introduzido na França por Napoleão, em 1808, também utilizado para acesso em cargos públicos e para o mercado em geral. No Reino Unido, a Universidade de Londres inicia seus exames -*matriculation examinations* – em 1838 (Kellaghan e Madaus,2003).

Diferente dos demais países na Europa, os Estados Unidos não tinham e não tem, atualmente, um sistema de exames públicos nacionais. Apenas em alguns estados há exames externos obrigatórios, como por exemplo, em Nova York o *Regents examinations* instituído em 1860 e que sobrevive até hoje.

1.1 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

A partir da década de 1980 os estudos internacionais de avaliação que comparam as aprendizagens adquiridas pelos alunos em diferentes sistemas de ensino, ganharam uma importância e interesse crescente. Pautada nos estudos de Fernandes (2008,p.138) diversas razões podem explicar tal fato, dentre elas o autor cita a interdependência entre as sociedades sob os pontos de vista econômico, social, político e tecnológico. Com a capacidade de mobilidade das pessoas, gerando movimentos migratórios importantes principalmente a partir do Leste Europeu, de países latino-americanos, de países africanos e mesmo asiáticos para os países desenvolvidos (mundo ocidental), as sociedades tornaram-se multiculturais, mais competitivas e mais exigentes em todos os níveis. Os sistemas educacionais já não são tão homogêneos como eram há trinta ou quarenta anos atrás.

Além da necessidade que os países têm para que seus sistemas educacionais respondam aos desafios da competitividade, mobilidade e interdependência, alia-se a este panorama o interesse crescente dos políticos pela avaliação, pressionados pelo mundo da economia, pelos meios de comunicação de massa e pela própria população, que cada vez mais quer saber se os serviços públicos prestados são de qualidade.

Ainda, de acordo com Fernandes (2008,p.139), estudos internacionais de avaliação podem contribuir para pressionar os mais diversos agentes do sistema educacional no sentido de alterarem suas práticas e procedimentos, podem ajudar a justificar ou fundamentar mudanças no currículo, nos sistemas de alocação de recursos nas escolas ou no sistema de gestão e administração da escola. Há três organizações internacionais que se destacam na realização destes estudos, a saber: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), a *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico* (OCDE) e *Educational Testing Service* (ETS).

A IEA trata-se de uma organização não-governamental fundada em 1958, após uma reunião de pesquisadores e especialistas em educação que teve lugar no Instituto de Educação da Unesco em Hamburgo. Atualmente 55 países integram a IEA através de seus Ministérios da Educação. A OCDE por sua vez, integra trinta países membros, da Europa, da América do Norte e da Ásia que partilham ideias do livre mercado e da democracia pluralista. A diferença de concepções entre os dois organismos, segundo Fernandes (2008,p.140) está na forma de abordagem e desenvolvimento de estudos de cada uma, sendo a IEA mais marcada pelos pesquisadores e acadêmicos da educação e daí por este motivo o enquadramento conceitual dos seus estudos ser claramente apoiado na teoria curricular. Já a abordagem da OCDE às questões da educação é centrada na coleta e tratamento de dados fornecidos pelos países membros.

A partir do ano de 1992 a OCDE passou a lançar o *Education at a Glance,* que em cada número se faz uma comparação internacional, baseada em vários indicadores, proporcionando assim uma visão acerca do funcionamento dos sistemas educativos, nomeadamente pela comparação dos recursos investidos na educação e os resultados daí decorrentes.

Na segunda metade da década de 1990, a OCDE decide avançar com os estudos internacionais sobre a avaliação da aprendizagem adquiridas pelos alunos, através do *Programme for International Student Assessment* (PISA). O PISA tem como objetivo averiguar em que medida os jovens de quinze anos de cada país estão preparados para enfrentar os desafios das sociedades dos nossos dias. Fernandes (2008) explica esta decisão tomada pela OCDE.

> "Na verdade, o resultado dos alunos utilizados em edições do Education ata a Glance, eram recolhidos dos estudos desenvolvidos no âmbito da IEA... talvez por esse fato a OCDE entendeu que deveria desenvolver estudos que fossem mais consistentes com os tipos de preocupações e o tipo de cultura da organização, mais ligada ao mundo do trabalho, com claras preocupações econômicas e com o retorno dos vultuosos investimentos em recursos financeiros e em recursos humanos que os países fazem em educação." (Fernandes, 2008,p.143)

Enfim, cabe dizer que tanto a IEA quanto a OCDE/PISA apesar de suas diferenças em relação a concepções, como já visto anteriormente, têm em comum comparar as aprendizagens adquiridas pelos estudantes nos diferentes países,

caracterizar quais são os fatores mais relacionados com o desenvolvimento das aprendizagens de país para país e verificar se, em todos eles, são os mesmos fatores ou fatores diferentes.

1.2 – O CONTEXTO INTERNACIONAL E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Como vimos na seção anterior, a década de 1980 traz um interesse demasiado pelo tema avaliação, em especial por parte de governos neoconservadores e neoliberais. Afonso (2005, p.50) afirma que a teoria da avaliação que vinha evoluindo com base em epistemologias anti-positivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista. No caso da educação, a preocupação com o produto mais que com o processo, é uma das tônicas da avaliação neste novo cenário que se apresenta.

> "Neste contexto, a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas." (Afonso,2005,p.50).

Para entendermos as políticas educativas e avaliativas precisamos nos remeter ao contexto mundial, ultrapassando desta forma quaisquer limitações inerentes "às perspectivas tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação." (Afonso,2005,p.63).

Em relação à Inglaterra, as mudanças em Educação demonstram que a avaliação foi também uma das preocupações centrais da política dos Conservadores (Hargreaves,1989 apud Afonso,2005). Considerando o contexto político de meados da década de 1980 duas medidas tomadas pelo governo merecem uma referência: a adoção de um currículo nacional para todos os alunos em idade escolar obrigatória e a implementação de um novo sistema de exames nacionais.

Sobre o novo sistema de exame, o mesmo passa a ter em consideração critérios de avaliação fixados centralmente, embora com a participação de

professores. Este sistema visa manter os pais informados sobre o desempenho acadêmico dos alunos, assim como realizar o controle de qualidade das escolas.

Ainda tomando por base os estudos de Afonso (2005), apresentarei, a seguir, o contexto norte-americano. Com base nas conclusões do relatório *A Nation at Risk*, que divulgava os baixos resultados obtidos pelos alunos americanos em testes internacionais o governo Reagan assume a necessidade de uma reforma educativa que,

> "ao nível do discurso oficial, proporá uma alteração radical dos valores, dos objectivos (sic) e dos meios a serem prosseguidos pela educação, por contraste com os que orientaram o período dos anos setenta: da regulação para desregulação,da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades individuais e para as capacidades individuais e para a selectividade (sic). (Afonso,2005,p.67)

A partir do período Clinton, começam a surgir referências na literatura sobre novas formas de avaliação baseadas em teorias construtivistas como a avaliação do desempenho e os portfolios – que visavam contornar as críticas produzidas em relação à forma tradicional de avaliação.

Já na Espanha, no tocante a avaliação é mantida uma linha de orientação progressista, em consonância com uma avaliação contínua e formativa (Alvarez Méndez,1991, apud Afonso,2005). Neste sentido,

> "ao nível da retórica reformadora, o que se pode dizer,em síntese, é que o entendimento da avaliação como actividade (sic) contínua, progressiva, sistemática, flexível e orientadora da actividade (sic) educativa, personalizada, ao respeitar o ritmo individual de desenvolvimento de cada aluno, e formativa são os traços caracterizadores reiteradamente proclamados desde a Lei de 70 ao projecto (sic) proposto para debate no final dos anos oitenta." (Alvarez Méndez, 1991, apud Afonso,2005, p.78)

Ao longo do trabalho percebo que a política de avaliação educacional avançou ao longo dos anos, em especial a partir da década de 1980. Castro (2009,p.274) expressa em seu trabalho a experiência internacional, bem como a brasileira no âmbito da avaliação educacional:

> "A realização de avaliações em larga escala como forma de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais transformou-se em questão estratégica das políticas de diferentes países, com distintas culturas e orientações ideológicas. Países

> como Cuba, Chile, México, Peru, China, Inglaterra, Austrália, França, entre outros possuem sistemas nacionais de avaliação. Na América Latina, há sistemas nacionais de avaliação em 19 países, e crescente participação da região nas avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/PISA, o Laboratório de Avaliação da Qualidade da Educação/LECE/UNESCO e a Avaliação Internacional de Matemática e Ciências/TIMMS, como também ocorre em países da União Européia, América do Norte, Ásia e África." (Castro,2009,p.274)

Nos países em desenvolvimento, especialmente os da América Latina, a discussão sobre avaliação educacional ainda é recente. Até pouco tempo ,o foco da discussão era o acesso das crianças ao sistema educacional. Os estudos de Neto e Rosemberg (INEP,2010) apresentam alguns sistemas de avaliação presentes na América Latina.

No Chile, a primeira tentativa foi desenvolvida em 1978. Tal experiência foi conhecida como Programa de *Evaluación de Rendimiento* (PER), que aplicou testes a todos os alunos de 4ª e 8ª séries. Porém esta iniciativa não logrou êxito, devido à resistência dos professores que temiam ser punidos caso as provas apresentassem baixo índice de resultados.

Em seguida, o Ministério da Educação tentou implantar um novo programa para avaliar a qualidade do ensino básico, este designado por Sistema de *La Calidade de La Educación* (SECE). Assim como na primeira tentativa esta também falhou, em razão da sua fragilidade de gerenciamento e falta de recursos humanos capacitados.

Embasados pelas duas experiências anteriores, o Ministério da Educação iniciou um novo sistema nacional de avaliação – Sistema de *Información sobre La Calidade de La Educación* (SIMCE) – gerenciado pela Universidade Católica até a presente data. A disseminação dos resultados fica sob a responsabilidade do Ministério da Educação.

Na Costa Rica, com a reforma educacional de 1960 foi adotada uma política de progressão continuada, juntamente com a eliminação de exames de seleção para a educação. Com isto vem a crítica por parte dos pais e da sociedade com a ideia de que a educação estaria se deteriorando. Em 1981 e 1986 o *Instituto de Investigaciones para El Mejoramiento de La Educación em Costa Rica* (IIMEC) da Universidade de Costa Rica, realizou uma pesquisa em que constata o baixo

rendimento dos alunos da escola primária. Este fato leva o Ministério da Educação a solicitar ao IIMEC uma avaliação do rendimento escolar dos alunos de 3º,6º e 9º anos. A partir de 1991, foi proposto um novo sistema nacional de avaliação, a ser gerenciado pelo ministério com assistência técnica do IIMEC.

Há mais de vinte anos no México há realização periódica de avaliação do rendimento escolar. Ao fim da década de 1990, foi estabelecido um programa de assistência técnica com o *Education Testing Service* (ETS), visando fortalecer o *Dirección General de Evaluación y de Incorporación y Revalidación* (DGEIR) do Ministério da Educação, com o objetivo de aplicar sistematicamente testes de rendimento a todos os estados do país, como parte do sistema nacional de avaliação do México.

Apesar da experiência mexicana ser uma das mais antigas da América Latina, poucos estudos têm sido produzidos acerca dos resultados obtidos com os dados das avaliações realizadas.

Em 1990, é instituído no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB com fins de subsidiar os gestores dos sistemas de ensino da educação básica, assim como colher informações que possibilitassem o monitoramento das políticas públicas em educação. No final dos anos 80 foi desenvolvido e em 1990 foi aplicada a primeira edição que sofreria mudanças mais tarde. Em 2007, o país passa a ter concomitante com o SAEB, a Prova Brasil. Segundo informações contidas no site do MEC:

> As médias de desempenho na Prova Brasil e no Saeb subsidiam o cálculo do Indice de Desenvolvimento da Educação Básica e, a partir dele e das demais informações apuradas nas provas, o MEC e as secretarias de Educação definem ações voltadas para a correção de distorções e direcionam seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele.

Na próxima sessão aprofundaremos o estudo das respectivas avaliações.

1.3 – SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

No Brasil, o desenvolvimento de um sistema de avaliação em larga escala é muito recente. Apresentarei um breve relato sobre o sistema de avaliação educacional construído no país, pautada nos estudos de Bonamino (2002).

1.3.1 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Segundo Bonamino (2002,p.15) a compreensão da política de avaliação está situada nos anos de 1980. Com a redemocratização da sociedade brasileira e das gestões das secretarias de educação, entra em cena com mais vigor a discussão da política de avaliação, e em paralelo tornava-se evidente o grau de universalização alcançado pelo acesso ao ensino de primeiro grau, caminhando com processos de seletividade escolar.

Vários movimentos marcaram os anos 80. A preocupação com os números da repetência e as taxas de evasão dos alunos, levou a implantação de políticas de não reprovação e de avaliação continuada, à atualização de professores e a distribuição de livros didáticos. As primeiras experiências de avaliação no ensino fundamental surgem no final desta década, uma vez que não se tinha resultados claros que demonstrassem o atendimento educacional oferecido à população e sua relação com o desempenho acadêmico dos alunos.

Nos anos 90, acontece uma redefinição nos papeis do governo e o sistema de avaliação da educação básica passa a fazer parte deste novo desenho político apresentado, que conta ainda com o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica e uma série de reformas curriculares.

Em 1995 é consolidado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), focado nos sistemas de ensino fundamental e médio. O SAEB é:

> “um levantamento educacional realizado a cada dois anos numa amostra probabilística de alunos de escolas públicas e particulares de todos os estados do país e do Distrito Federal. O desenho amostral constitui uma das características que tornam o SAEB menos intrusivo na organização da escola, no currículo e no trabalho docente do que as avaliações censitárias, que frequentemente tem funcionado como estratégias de reorientação do financiamento da educação e de regulação do currículo escolar e do ensino”.Bonamino (2002,p.16)

A partir de 1995, o SAEB passa a pesquisar o desempenho escolar dos alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. As disciplinas avaliadas são Lingua Portuguesa, Matemática e Ciências. Em 1999, as disciplinas de História e Geografia são incluídas na referente avaliação.

A cada levantamento, além das provas também eram utilizados questionários contextuais que possibilitavam conhecer as características da escola, do diretor, do professor e da turma. Tais informações eram de cunho sigiloso, quando ocorria a divulgação dos resultados o nome dos atores participantes no processo não eram identificados.

Ainda na esteira de Bonamino (2002) temos conhecimento de que o SAEB, a partir de 1995, passa a pesquisar a cada ciclo aproximadamente 700 municípios, 3.000 escolas públicas e privadas, 25.000 professores, 3.000 diretores e 220.000 alunos do Ensino Básico. A análise de resultados do SAEB prevê acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos variados fatores que interferem na qualidade e na efetividade do ensino oferecido nas escolas e que:

> “Combinando centralização e terceirização, passa a perseguir os objetivos de: fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria de qualidade, equidade,e eficiência da educação no Brasil, por meio de levantamento de informações que permitem: a avaliação de conhecimentos e habilidades dos alunos em diferentes séries e áreas curriculares; a identificação de fatores contextuais de ensino, relacionados à organização e às condições de funcionamento da escola, aos professores, diretores, à prática pedagógica e aos alunos e que influem na qualidade do ensino ministrado.” Bonamino (2002,p.142)

Assim, enquanto as avaliações que eram realizadas anteriormente (1990 a 1994) tinham como objetivo envolver as instâncias administrativas e os aspectos

processuais da avaliação, a época que se inicia a partir de 1995, passa a enfatizar a monitoração centralizada de educação básica, com

> "Vistas a subsidiar políticas voltadas para a equidade, qualidade e eficácia do sistema escolar. A preocupação com o tripé equidade, qualidade e eficácia, ao lado de um arranjo institucional pautado no binômio centralização-terceirização, aproximaram este ciclo do SAEB -95 das orientações e propostas do Banco Mundial. Essa agência internacional tem defendido, junto aos países chamados emergentes, a necessidade de realização sistemática de medições de rendimento escolar, em função de suas aplicações políticas e pedagógicas. Por meio delas o Banco Mundial acha possível monitorar avanços em direção à consecução de metas educacionais, avaliar a eficiência e a eficácia de políticas e programas, responsabilizar as escolas pelo rendimento dos alunos, dar aos docentes informações acerca das necessidades de aprendizagem dos estudantes".Bonamino (2002,p.143)

Os resultados do SAEB são apresentados em nível nacional ou regional, de acordo com a localização da escola (capital, interior), zona urbana ou rural e se está na esfera administrativa estadual, municipal, federal ou particular.

A partir de 1997 aprofunda-se a tendência de centralização e terceirização do SAEB, o qual o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), passou a controlar os objetivos do sistema de avaliação, enquanto era terceirizado parte das definições e o conjunto de operações técnicas relativas à avaliação.

A fim de recuperar o poder de formulação e controle sobre o que seria avaliado, o INEP iniciou a construção das Matrizes Referenciais Curriculares (MRC) para elaboração das questões das provas a serem aplicadas aos alunos. Tal iniciativa de retomada do controle sobre a deliberação dos instrumentos cognitivos do SAEB foi instituída de forma deliberada pelas autoridades do MEC/INEP, que perseguiam elaborar uma matriz curricular com o apoio de consultores acadêmicos.

Paralelo a este movimento o INEP passa a terceirizar, junto à Fundação Cesgranrio, parte da elaboração dos itens das provas, a aplicação e a análise dos resultados das provas.

Bonamino (2002,p.152) traduz de forma clara e consistente este período:

> "As relações eu estabeleceram entre as duas dimensões do SAEB-97 acima citadas fornecem um panorama amplo sobre a dinâmica de centralização-terceirização seguida pela política de avaliação. De um lado, a construção

> das MCR no âmbito do INEP representou uma tentativa de recuperar parte do controle sobre o que o SAEB avalia e, portanto, uma das dimensões da centralização da política de avaliação. Em contrapartida, a utilização da Teoria de Resposta ao Item, na medida em tornou o SAEB mais dependente de agências externas que dominam esta técnica, expressa a consolidação da tendência, emergente desde o ciclo anterior, à terceirização de definições importantes a respeito do sistema de avaliação da educação básica."

Em 2005, é instituída a Prova Brasil pela Portaria nº69, de 4 de maio de 2005. Tal legislação prevê a sistemática realização da Prova Brasil e tem como um dos objetivos específicos a produção sistemática de informações sobre cada escola pública e urbana, nas turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e/ou 5º e 9º anos nos sistemas de ensino organizado em nove anos.

No tocante aos resultados por escola, o art. 4º destaca que serão apresentados "sob a forma de média geral da escola e sob forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB."

Será apresentado a seguir um estudo mais detalhado sobre a Prova Brasil, sua metodologia e semelhanças e diferenças entre esta e o SAEB.

1.3.2 – Prova Brasil

De acordo com o portal do Ministério da Educação/INEP, a Prova Brasil foi implantada em 2005, como visto anteriormente, oriunda da necessidade de detalhar a avaliação já realizada pelo SAEB. Por ser censitária, expande o alcance dos resultados, uma vez que oferece dados não só para o Brasil, mas também para cada município participante e para cada unidade escolar.

A Prova Brasil, avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino do Brasil, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, com foco em Lingua Portuguesa e Matemática, divulgando amplamente seus resultados.

Importante ressaltar, que a metodologia das duas avaliações (Prova Brasil e SAEB) é a mesma, logo, elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto, desde

2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará na extinção da outra, bem como nenhum aluno será submetido às duas avaliações.

Baseada nas informações postadas no portal do MEC, seguem os objetivos da Prova Brasil, que constam no referido site, a saber:

- oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

Como já dito, a Prova Brasil tem uma regularidade bienal e terá sua quarta edição realizada em 2011. No ano de 2009 o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica / IDEB, que estabelecem metas de longo prazo a serem cumpridas até 2021, quando é esperado que o Brasil alcance o patamar dos países desenvolvidos em termos educacionais.

No documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, publicado pelo MEC(2008, p.20), no eixo da Educação Básica, destaca-se a importância da implementação da Prova Brasil:

> O SAEB inicialmente, não permitia uma visão clara da realidade de cada rede e menos ainda de cada escola que a integra. A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica. A percepção que se tinha anteriormente era de que nenhuma escola ou rede pública garantia o direito de aprender – um clichê injusto imposto à educação básica pública como um todo. A Prova Brasil revelou que isso não era verdade. Confirmou, sim, a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior

> do mesmo sistema. Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultam em aprendizagem satisfatória.
> De acordo com o MEC (2008:15) este documento não tem o caráter de ser um relatório, mas ”apresenta apenas as conexões mais relevantes entre os programas do PDE, reciprocamente considerados, e os pressupostos mais relevantes dos programas já em curso no Ministério da Educação”.

A seguir, apresentaremos uma tabela, que demonstra as principais diferenças e os pontos em comum entre a Prova Brasil e o Saeb.

Prova Brasil	Saeb
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação.	É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.

Fonte: www.provabrasil.inep.gov.br

No Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, do Ministério da Educação, integra-se o Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”, instituído pelo Decreto nº 6.094/20074, que propõe através da articulação da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração, esforços para a melhoria da qualidade da educação básica do Brasil.

Para prosseguirmos na discussão, importante se faz compreender também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Tal indicador possui uma escala que varia de 0 a 6 e é calculada pelo INEP, no intervalo de dois em dois anos, quando ocorre a realização da Prova Brasil e do SAEB, uma vez que este indicador considera o resultado destas provas, bem como os dados que constam do censo escolar.

No portal do Ministério da Educação encontra-se o link do IDEB, o qual responde a seguinte pergunta “o que é o IDEB?”.

> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação que trata da educação básica. O Ideb será calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o País e a Prova Brasil para o Município. Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado da Prova Brasil indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.
>
> Portal Ministério da Educação,2011.

A seguir apresentamos tabela demonstrativa com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o Brasil. Resultados desde 2005, quando aplicada pela primeira vez a Prova Brasil e os anos subseqüentes, cotejando com as metas a serem alcançadas.

IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o **BRASIL**

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental					
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
TOTAL	3,8	**4,2**	**4,6**	3,9	4,2	6,0	3,5	**3,8**	**4,0**	3,5	3,7	5,5

Fonte: Portal Ministério da Educação

De acordo com o MEC/INEP a projeção nacional prevista para o ano de 2022 será de 6, pois deverá representar um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos, membros atuais da *Organization For Economic Cooperation and Development*-OECD. (INEP, 2007).

Apresentamos, a seguir, trecho retirado de relatório da SME, Setor de Pesquisa em Avaliação e Desempenho Escolar sobre o IDEB:

> "O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiência) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb.
>
> O IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. Nesse âmbito que se enquadra a idéia das metas intermediárias do IDEB.A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0, em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.
>
> A definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente." (Setor de Pesquisa em Avaliação e Desempenho Escolar – SME. 2008)

Segundo informações contidas no site do Ministério da Educação, as médias de desempenho na Prova Brasil e no Saeb tem como finalidade a reorientação das políticas públicas, permitindo a cada Secretaria de Educação definir ações voltadas para a correção de distorções e planejar seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele.

Chama atenção, ainda, para o diretor que também deve ficar atento à média de sua escola. *Ao conhecer o desempenho de sua escola – com possibilidade de compará-lo a outras similares - ele terá condições de saber como realmente está sua situação em relação às demais e iniciar um trabalho de recuperação.*

Freitas (2007,p.48) traz uma reflexão sobre esta modalidade de avaliação:

> "As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja "reconhecido" como " pertencente" à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas."

Ainda faltam dados consistentes para sabermos se as escolas tem "pertencimento" destes dados e como as mesmas os utilizam para, com base nos problemas identificados, começarem a rever suas estratégias pedagógicas para melhorarem a sala de aula.

Amparada pelos estudos sobre a trajetória que a avaliação escolar vem vivenciando, especialmente, nestas duas últimas décadas, focaremos no próximo capítulo a cidade do Rio de Janeiro, lócus específico desta dissertação.

2-TRAJETÓRIA DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO – UM RECORTE NO TEMPO: 1996 A 2009

Após apresentar o panorama geral sobre diferentes sistemas de avaliação educacional em diversos países da Europa, América Latina e Brasil, chegamos então ao sistema de avaliação na cidade do Rio de Janeiro.

Iniciarei este capítulo tomando por base o estudo do Conselho Municipal de Educação, Indicação nº 4 de 2007, que traz uma reflexão sobre avaliação escolar. Pode-se constatar nesta indicação que por décadas, a avaliação em educação tem tido diferentes enfoques. A mais antiga discussão é a avaliação da aprendizagem do aluno. Segundo a Indicação do Conselho, até os anos de1950, o enfoque era na "avaliação do produto", como medida dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, a partir dos programas e conteúdos determinados pelo ministério/secretarias de educação.

A partir desta época com o desenvolvimento tecnológico iniciou-se um amplo debate sobre o currículo oferecido nas instituições de ensino, a forma como era desenvolvido e por conseguinte, como era avaliado. Esses estudos e reflexões seguiram-se nas décadas seguintes trazendo impactos para a educação de vários países entre eles o Brasil.

Já nesta época havia a preocupação com os altos índices de reprovação que aconteciam nas escolas em toda a parte do mundo. Em 1956, na Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, realizada em Lima, sob o patrocínio da OEA, educadores convidados pela UNESCO realizaram um trabalho referente às reprovações na América Latina e sugeriram a adoção da promoção por idades, como já faziam outros países, há mais de trinta anos. Nessa ocasião, a delegação brasileira apresentou propostas para adoção do regime de promoção baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, sob certas condições, o que foi aprovado em Plenário. (CFE, Parecer nº 360/74, p. 19)

Ainda pautado nos estudos do Conselho Municipal de Educação, verificamos que os questionamentos mais intensos sobre como os professores das classes de

ensino básico avaliavam seus alunos remontam ao início da década de 70, logo após a promulgação da Lei 5.692/71. Tema de cursos e seminários a avaliação do rendimento escolar[2] também era discutida nas escolas em reuniões pedagógicas. Os aspectos qualitativos da avaliação dos alunos (atitudes, valores, mudanças de comportamento, interesse, atenção, etc), preponderando sobre os quantitativos (número de acertos/erros nas provas e testes) passam a ser mais valorizados nesta época e atendiam a uma determinação da Lei 5.692/71.[3]

Ainda de acordo com o CME, em 1962 ocorreu no Estado da Guanabara (atual Município do Rio de Janeiro) uma grande mudança no ensino primário, quando o currículo escolar passou a ser desenvolvido em seis anos, e não mais em quatro, acrescidos do curso de admissão ao ginásio, com ingresso a partir dos seis anos de idade, sem retenção do aluno nos anos escolares e, segundo seu desenvolvimento de aprendizagem, classificado em níveis de escolarização de 1 a 6. Nesta reorganização da escola primária, a aprovação dos alunos, até então feita através de exames finais elaborado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais, comuns a toda a rede escolar, foi abolida e os professores passaram a ser os responsáveis pela avaliação contínua de seus alunos, com mais autonomia e de acordo com o ritmo de cada grupo. As notas numéricas foram substituídas por letras. Esta organização de escola perdurou até 1971, quando, por força da Lei 5692/71, o ensino de 1º grau passou a ser obrigatório em todo o Brasil dos 7 aos 14 anos.

A avaliação qualitativa começa a ser discutida academicamente no final dos anos de 1970. Até então o conceito de avaliação quantitativa sobrepunha-se a avaliação qualitativa, apesar do Parecer 1.350 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Guanabara, que instituiu os “conceitos” no lugar das notas, porém os professores sem uma orientação clara do papel da avaliação, apenas transformavam as notas em conceitos. (Conselho Municipal de Educação, Indicação nº 4 de 2007)

As discussões sobre o caráter quantitativo ou qualitativo da avaliação escolar persistem até hoje, mesmo com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da

---

[2] “Avaliação do Rendimento Escolar” como chamava-se a época em contrapartida aos documentos atuais que falam e m “Avaliação do Desempenho”.

[3] Em 1971 a LDB já expressava em sua redação a valorização dos aspectos qualitativos que deveriam se sobrepor aos quantitativos.

Educação Nacional Nº9394 de 1996 que esclarece melhor que a Lei de 1971, quanto à necessidade de conscientização em relação às políticas governamentais sobre a repetência, à avaliação contínua do aluno e à auto-avaliação. Os processos avaliativos não devem ser usados como punição e como coerção disciplinar, mas como meio de transformação e crescimento dos discentes e docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, diz que entre as regras comuns para a Educação Básica, a verificação do rendimento escolar deverá observar a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com "prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos", além de maior valorização dos resultados ao longo do período "sobre os de eventuais provas finais". (Artigo 24, inciso V). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina também que as escolas façam a recuperação durante todo o ano letivo.

2.1- NASCE O NÚCLEO CURRICULAR BÁSICO MULTIEDUCAÇÃO

A proposta Multieducação, implantada em 1996 foi concebida com o desafio de oferecer aos alunos uma escola prazerosa, democrática e competente. Como objetivo tinha que buscar unidade ao educar com qualidade crianças e adolescentes, cada um com suas próprias características.

Construído coletivamente através do diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação – Departamento Geral de Educação e os professores da rede de ensino, com o apoio das Coordenadorias Regionais de Educação, as críticas e sugestões foram se incorporando à proposta original. Segundo Locatelli (1998,pág.23), a visão da relação cidade/educação serviu de base para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro propor as mudanças que tinham como objetivo, segundo o próprio Núcleo Curricular estabelecer a relação escola-vida cidadã:

> "Pensar a vida cidadã significa pensar relações:relações entre as pessoas e seu meio ambiente, o trabalho, a produção cultural, ou linguagens. Pensar a escola, consequentemente, significa assumir que estas mesmas relações ali estejam presentes. Isto porque entende-se a escola pública de primeiro grau como uma instituição insubstituível na

> cidade democrática. Articular escola e vida-cidadã numa relação de reciprocidade implica construir uma relação estreita entre o cotidiano vivido e o conhecimento escolarizado(...) Reitera-se através da Multieducação que a relação entre os professores e seus alunos nas escolas públicas configuram o tempo e o lugar por excelência para a discussão, a compreensão e ação a respeita da sociedade que desejamos na cidade e nos lugares onde vivemos e para os quais almejamos ambientes construtivos, onde direitos e deveres sejam reconhecidos e respeitados e onde haja autonomia e solidariedade, para que a maioria da população esteja incluída nos bens e serviços gerados pelo trabalho, pela cultura e pela organização cidadã e democrática."(Multieducação, 1996,pág.111)

Ainda segundo Locatelli (1998) as mudanças propostas avançavam na perspectiva de ampliar os espaços pedagógicos. Esta visão tinha como um dos objetivos proceder mudanças no quadro educacional e na relação da cidade com a educação propondo a "escola do tamanho do mundo" que fosse além dos muros da escola e se mesclasse à própria vida da cidade. A proposta Multieducação vislumbrava proceder mudanças tanto no campo administrativo quanto no campo curricular , este último pensado não só como sujeitos cognitivos, mas também sujeitos sociais, levando as escolas a refletirem e aceitarem a diversidade. A intenção era discutir a "inter-relação entre as áreas do conhecimento e a vida na sociedade" (ibidem). Esta nova forma de organização curricular estruturava-se com base na interdisciplinaridade com o objetivo de possibilitar uma relação significativa entre o conhecimento e realidade quebrando a hierarquia das disciplinas.

Quatro volumes foram discutidos pela rede. Segundo o livro do NCB Multieducação, em seu capítulo introdutório, das 1033 escolas que compunham a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, setecentos e trinta e oito responderam aos instrumentos de pesquisa, o que corresponde a 71,44% do total das escolas.

Observando-se o NCB Multieducação enviado para as escolas, contendo a versão final da proposta, percebe-se a pouca discussão apresentada no tópico avaliação. O capítulo que trata deste assunto apresenta somente quatro páginas, dentre as 408 de todo o fascículo. E quando procedemos à leitura do mesmo em sua introdução, em relação ao estudo dos dados apresentados, percebemos a restrição que os professores fizeram a um dos itens da proposta, justamente o item da Avaliação.

O referido Núcleo Curricular Básico preconiza uma proposta para avaliação da aprendizagem que utiliza como suporte teórico as pesquisas de Lev Vygotsky, advogado e psicólogo soviético. 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 MULTIEDUCAÇÂO 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).

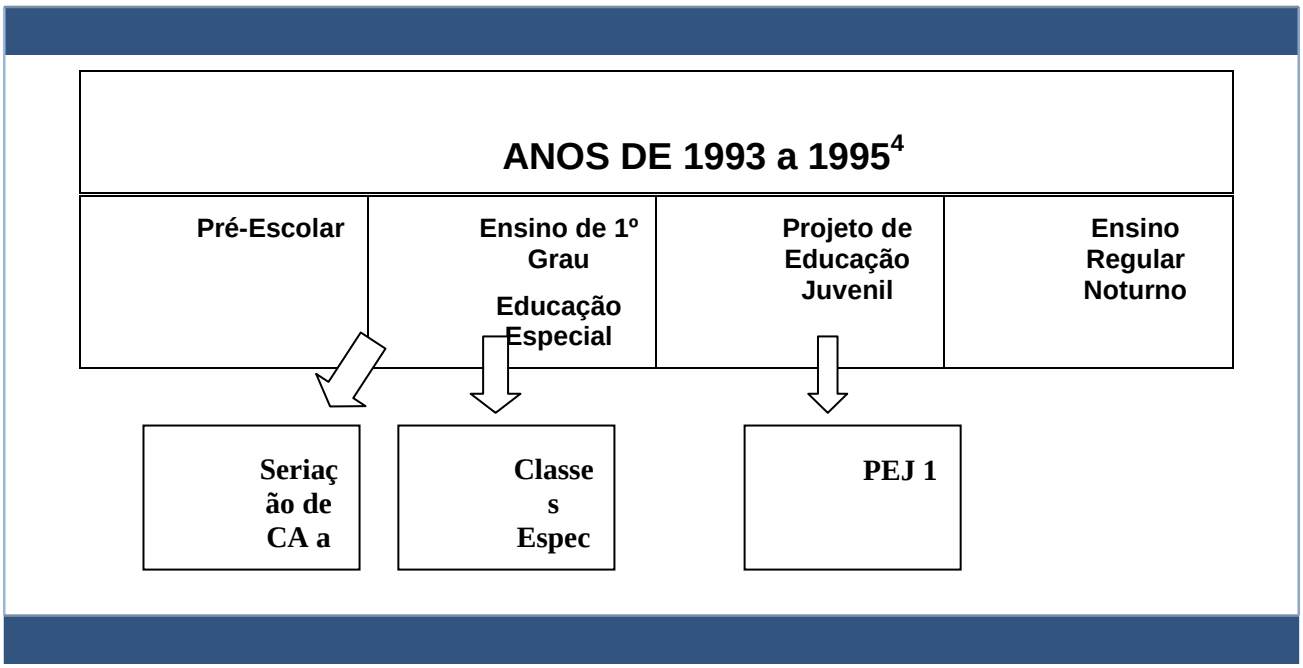
O Núcleo Curricular Básico Multieducação, traz ainda outros pensadores como Célestin Freinet, Jean Piaget e Paulo Freire.

Com tamanha mudança no currículo e na proposta de avaliação é então promulgada nova legislação sobre a forma de conceituar os alunos. Fica estabelecido pela Secretaria um sistema composto por três conceitos: Plenamente Satisfatório (PS), Satisfatório(S) e Em Processo (EP). Tais conceitos foram oficializados através da Resolução SME nº606 de 16 de março de 1996.

Tal Resolução implementou o Conselho de Classe Extraordinário (COCEX). Tratava-se de um processo que deveria culminar com uma nova reunião a ser realizada alguns dias após a realização do Conselho de Classe (COC), caso uma turma/disciplina atingisse a marca de 15 % de conceitos *Em Processo* durante o bimestre letivo. A Resolução previa ainda o COCEX se a escola apresentasse um índice de estudantes com conceitos EP superior a 20% ou caso o responsável por um dos alunos solicitasse revisão da avaliação.

Tal Resolução vigorou até 2000, quando foi constituído o Ciclo de Formação na Rede Municipal do Rio de Janeiro, dando início a uma nova formatação no Sistema de Ensino da Cidade, como veremos a seguir.

1993 A 1995 UM RECORTE NO TEMPO ENFOCANDO OS ANOS QUE ANTECEDERAM A IMPLANTAÇÃO DO NCB MULTIEDUCAÇÃO



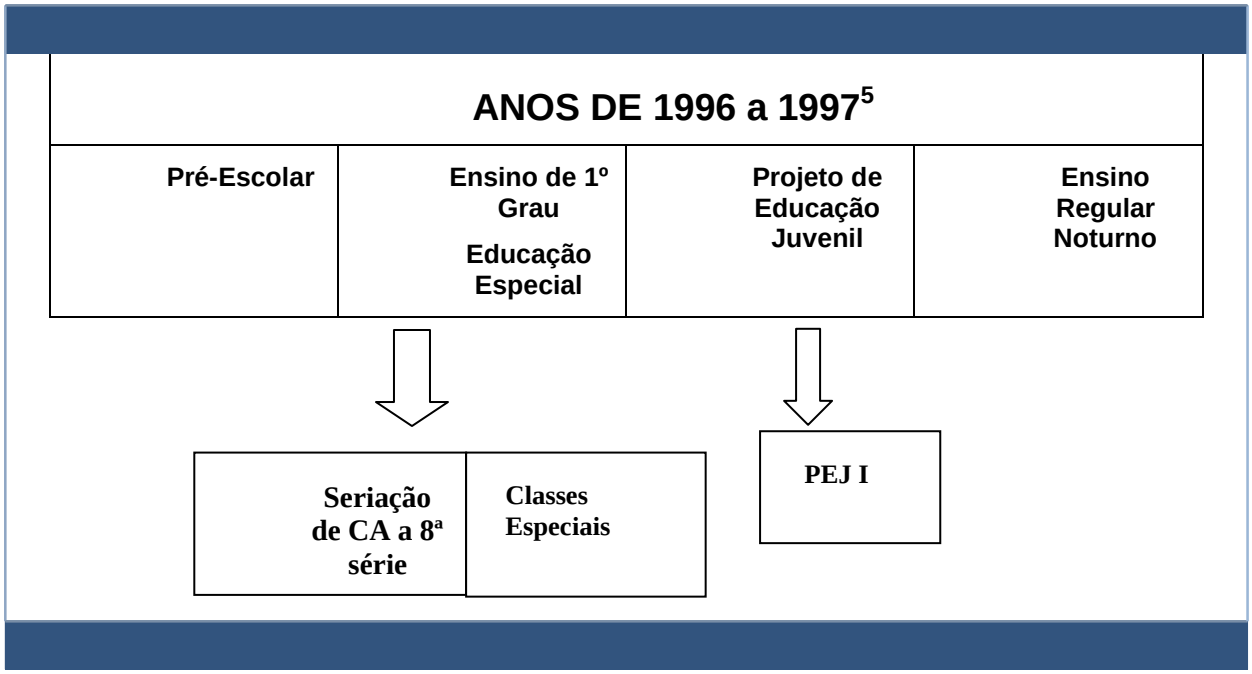
Fica instituída a matrícula por dependência da 6ª para a 7ª série e da 7ª série para a 8ª série em até 2 componentes curriculares, através da Resolução SME 546/94. A mesma Resolução trata ainda do término do fechamento e da conceituação por área de estudo.

A avaliação dos alunos até então, era referendada pelo Parecer CEE 1350 de 1973 que dispunha sobre a "avaliação do aproveitamento escolar no Ensino de 1º grau da Rede Oficial do Estado da Guanabara" e tinha como indicadores:

- A- aprova
- B- Aprova
- C- Aprova
- D- Reprova
- E- Reprova

[4] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED

COM A IMPLANTAÇÃO DO NCB MULTIEDUCAÇÃO PASSAMOS A TER A REALIDADE COMO DESCRITA NO FLUXOGRAMA ABAIXO



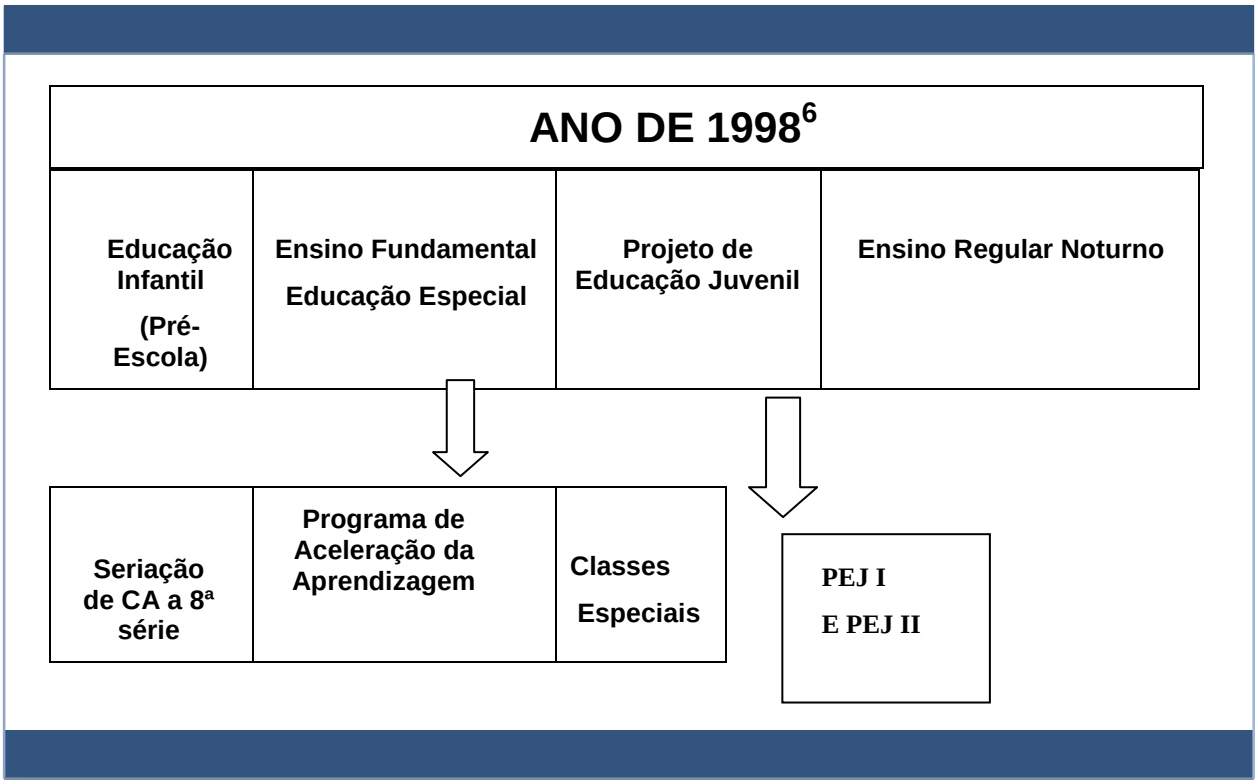
No ano de 1997 foi publicada a Portaria E/DGED Nº06 que estabelecia critérios para organização de turmas de horário parcial e integral nas Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro

O aluno sob o regime de dependência, quando reprovado novamente na mesma disciplina nas duas séries, repetia o ano subseqüente à última série cursada e a dependência.

No ano de 1995 é publicada a Portaria /DGED Nº01/95 que estabelecia critérios para organização de turmas de horário parcial e integral nas Escolas Públicas no Município do Rio de Janeiro. Em 1996 foi promulgada a Resolução SME nº 606 que estabelecia diretrizes para avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da Rede Pública Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro,estabelecendo os seguintes indicadores:

- PS (Plenamente Satisfatório) – Aprova
- S (Satisfatório) – Aprova
- EP (Em Processo) – Reprova

[5] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED



A partir de 1998, os alunos que frequentaram e concluíram o Projeto de Educação Juvenil, passaram a ter certificação e o Programa de Aceleração da Aprendizagem é aprovado pelo Parecer CME Nº02/99. Ainda no ano de 1999 o Parecer CME de Nº 03 aprovou o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II (com efeito retroativo a 1998) e o Parecer CME Nº02/99 aprovou a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Para efeitos de avaliação dos alunos ainda vigorava a Resolução SME Nº 606 de 1996, com os seguintes conceitos:

- PS (Plenamente Satisfatório) – Aprova
- S (Satisfatório) – Aprova
- EP (Em Processo) – Reprova

[6] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED

2.2.- IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE FORMAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1999, definiu como ponto principal de sua gestão discutir com a rede pública a implantação do Ciclo de Alfabetização que tinha como objetivo estabelecer um trabalho sem rupturas e não fragmentado em relação ao processo de alfabetização dos alunos durante o período de três anos. Durante estes três anos não haveria retenção mesmo os alunos não alcançando os objetivos propostos para o período. De acordo com a Indicação nº3 do Conselho Municipal de Educação, Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação, publicado no Diário Oficial de 14 de junho de 2007, a concepção básica era recuperar o conceito de que a aprendizagem se dá de forma contínua, sem interrupções, evitando um processo de fragmentação no ensino. Várias ações foram desenvolvidas para estruturar a proposta: consultorias, palestras, e programas de TV elaborados pela SME em parceria com a Empresa de Multimeios Multirio.

Em dezembro de 1999, foi publicada a Portaria E/DGED nº 12 para a implantação do 1º Ciclo de Formação, que determinava a formação das turmas dos alunos de seis a oito anos, por faixa etária. Para os alunos com mais de oito anos de idade com defasagem idade-escolarização foram oferecidos os Programas de Aceleração da Aprendizagem I e II.

No ano de 2000, foi encaminhado a todas as escolas um documento em que era proposta uma reflexão sobre a nova organização do tempo, do espaço social e das experiências curriculares. A intenção era que fosse discutida a fragmentação do processo ensino-aprendizagem na seriação, e houvesse a substituição por um trabalho contínuo previsto no Ciclo de Formação, para possibilitar ao aluno a consolidação do processo de leitura e da escrita, os conceitos básicos matemáticos, a compreensão da realidade social e do mundo natural, das artes, da cultura e das ciências.

Para atender a essas mudanças curriculares, a SME estabeleceu novas diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da rede, promulgando a Resolução SME Nº 684 de 18 de abril de 2000. Tal normativa preconizava que a avaliação deveria ser contínua e ainda subsidiar os professores com diagnósticos significativos, levando em conta o desenvolvimento

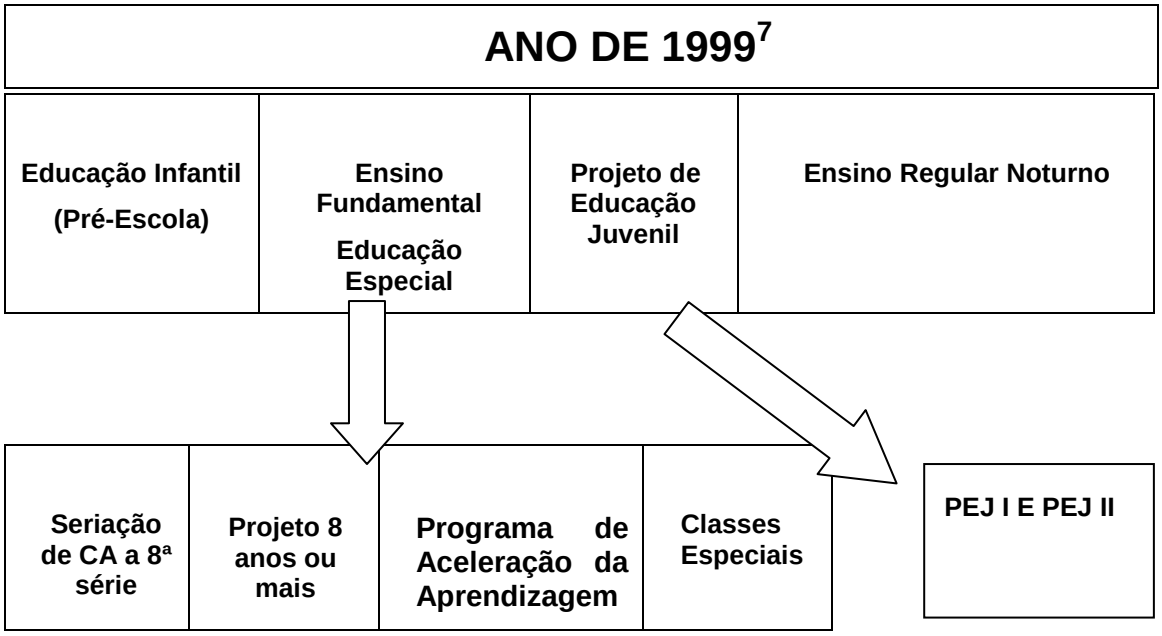
real e potencial dos alunos. A avaliação deveria também, abranger diversos saberes, conhecimentos, práticas e habilidades. Nesta perspectiva, os instrumentos de avaliação deveriam contemplar o processo de cada aluno e da turma como um todo. Para isso, os professores precisariam registrar o desenvolvimento dos alunos em um “Relatório Individual” e em um “Relatório Síntese da Turma”, abrangendo o conjunto de conhecimentos do Núcleo Curricular Básico Multieducação (RIO DE JANEIRO/SME, 1996).

A recuperação paralela foi proposta para os alunos que demonstrassem necessidade de ajuda constante e aqueles com dificuldades na construção de conceitos e valores, sob a responsabilidade do professor regente da turma e a colaboração dos demais professores da unidade escolar, inclusive os das salas de leitura, da coordenação pedagógica e da direção.

A Secretaria Municipal de Educação optou por implantar na Rede, de forma gradativa, o sistema ciclado, o que representou adotar, no ano de 2000, apenas o 1º Ciclo de Formação.

DECRETO “N” Nº 18291 DE 28/12/1999,

IMPLANTA O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

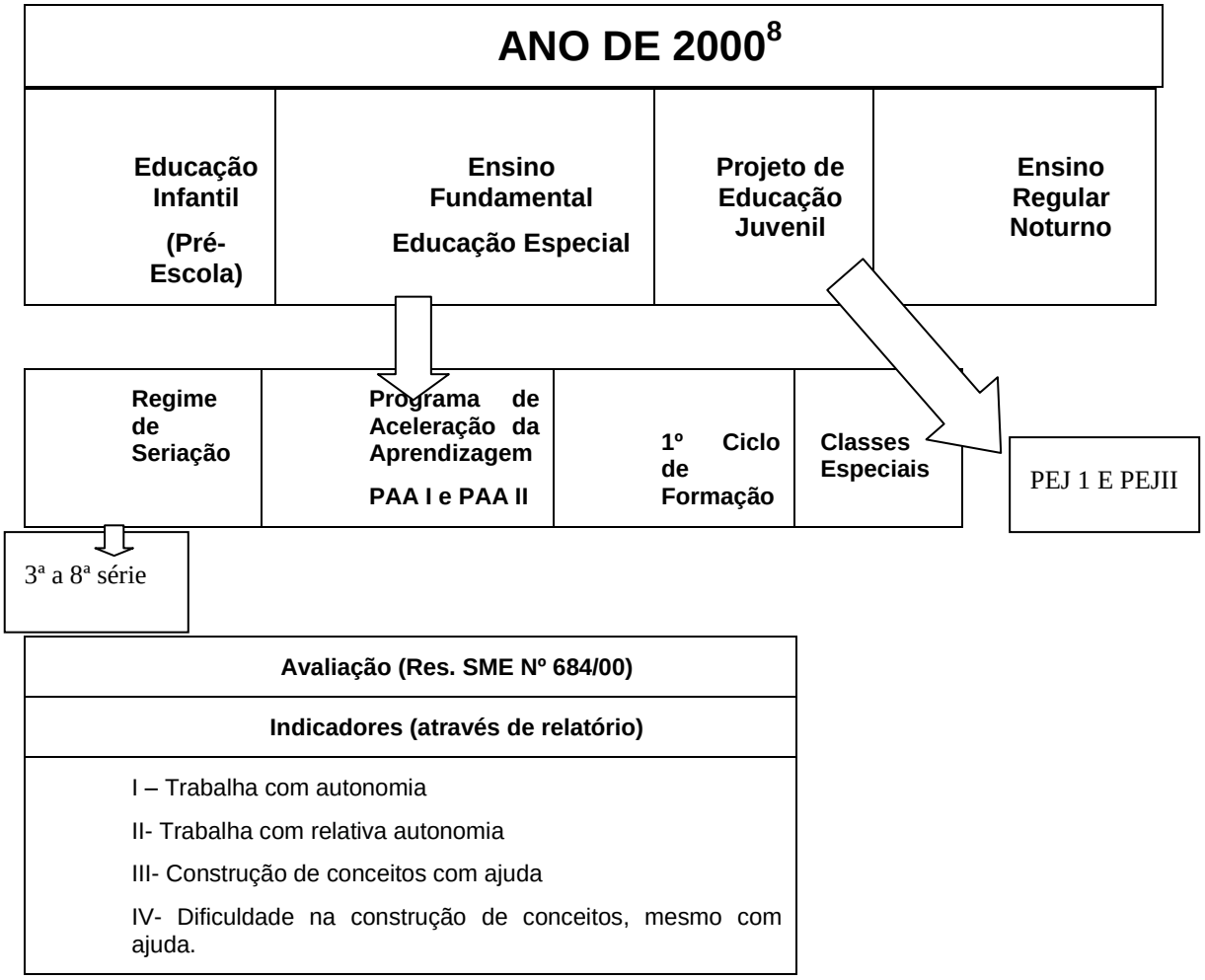


Fica implantado, a partir de 1999 com o Decreto “N” nº 18291 o Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, ficando a Secretaria Municipal de Educação autorizada a baixar normas regulamentadoras, a fim de possibilitar o cumprimento das incumbências previstas na Legislação que trata do Sistema de Ensino.

Neste mesmo ano foi aprovado o Parecer CME Nº 01/99 que tratava da implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos. Também foi promulgado o Parecer CME Nº02/99 que aprovou a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro e o Parecer CME Nº03/99 que aprovou o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II (com efeito retroativo a 1998).Para efeitos de avaliação dos alunos ainda vigorava a Resolução SME Nº 606 de 1996.

[7] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED

Com a implantação do Primeiro Ano do Ciclo de Formação, em 2000, o Sistema se organizou como o quadro mostra a seguir:



As diretrizes para avaliação do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos passou a ser normatizada pela Resolução SME Nº 684 publicada em 2000. Esta legislação também instituiu matrícula por dependência da 5ª séria para a 6ª série em até dois componentes curriculares.

[8] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED

2.3- REVISITANDO O NCB MULTIEDUCAÇÃO

No ano de 2001, com o início de uma nova gestão pública em Educação fica mantido o primeiro Ciclo de Formação, ou seja, os três primeiros anos de escolaridade. Os demais anos continuam fazendo parte de um regime seriado, isto significa dizer que a Cidade do Rio de Janeiro ficaria convivendo com duas realidades distintas de organização curricular. Para administrar tão complexa rede, a Secretária de Educação a época, professora Sonia Mograbi, estabeleceu como diretriz de sua política educacional o envolvimento de vários segmentos que fazem parte da Comunidade Escolar, a partir de três eixos, a saber:

- Valorizando a Representatividade - partindo do conhecimento da realidade local a SME favorece a promoção da discussão e tomada de decisões para a reformulação das práticas escolares. Destaque para os diversos órgãos colegiados como professores, diretores,alunos, funcionários e comunidade.

- Administrando melhor e valorizando os servidores da SME – política de aperfeiçoamento profissional e pessoal dos servidores, visando oferecer melhores condições de trabalho, entendendo o servidor como elo de transformação do cotidiano educacional.

- Ensinando e aprendendo com êxito – busca por uma educação de qualidade,conectada com a atualidade contemporânea e comprometendo a comunidade com a qualidade do processo educativo.

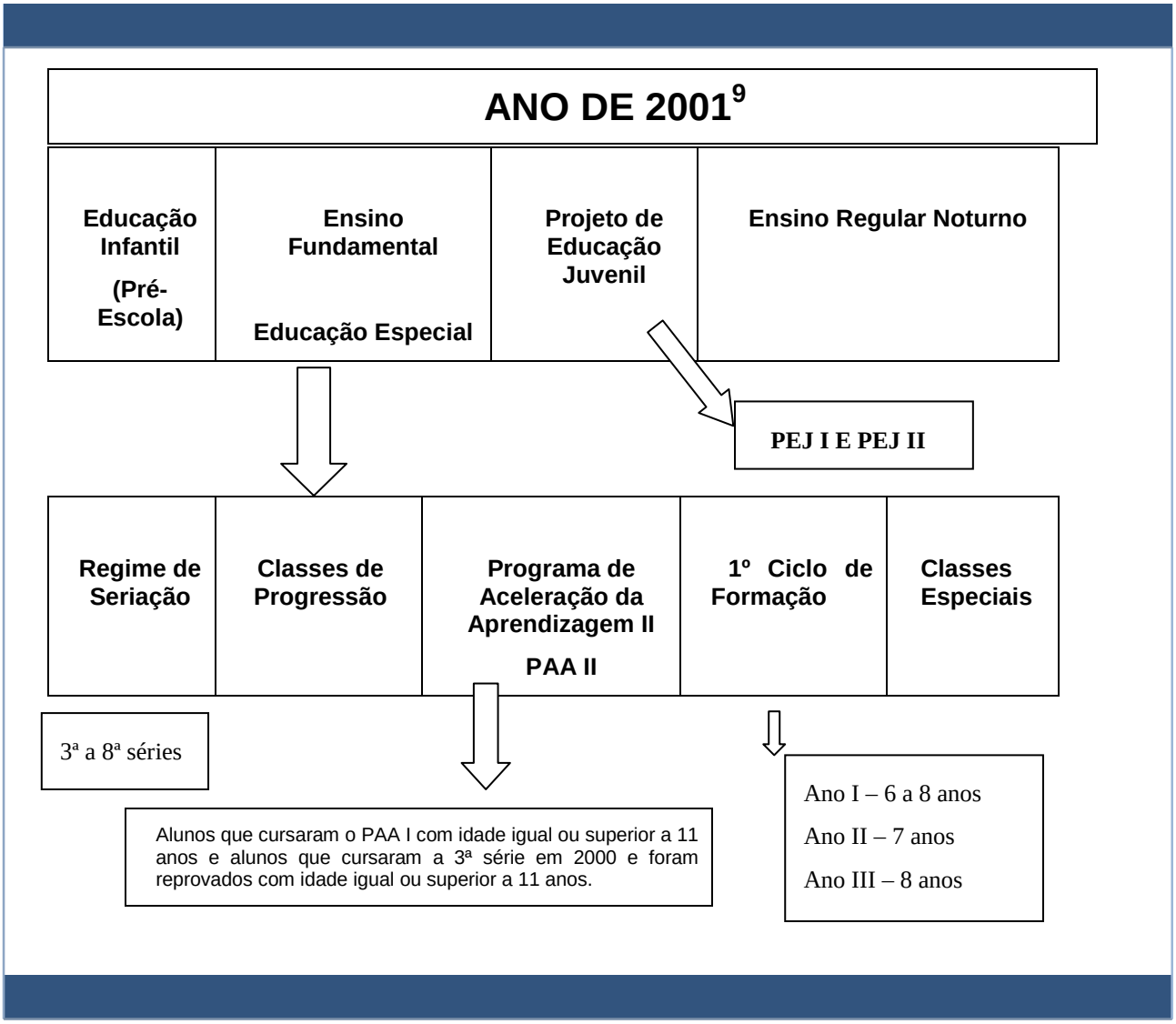
A fim de contemplar as mudanças ocorridas no campo do conhecimento e entendendo a necessidade de ouvir os professores visto o tempo decorrido entre a implantação do Núcleo Curricular Básico e a atualidade, a SME iniciou o processo de atualização do documento Multieducação. O diálogo se iniciou com a discussão do primeiro ciclo de formação. Na ocasião foram ouvidas críticas e sugestões e os professores regentes puderam participar através de inscrição nas Coordenadorias Regionais de Educação. As reflexões aconteceram fora do horário de trabalho com encargos para os participantes. Após esta conversa com o campo foi iniciado o processo de interlocução entre o Departamento Geral de Educação e a Comissão de

Professores. Os assuntos debatidos foram socializados com os professores com a finalidade de suscitar temas para atualização do Multieducação. Encontros foram promovidos envolvendo profissionais dos níveis Central, Regional e Local, nos quais foram apresentadas questões relativas à Currículo, Avaliação, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais.

Por fim, em 2003, o resultado de tais encontros e discussões foi apresentado à Rede em forma de material impresso em fascículos composto de duas séries: Temas em Debate – com fundamentação teórica e Multieducação em sala de aula – com propostas relacionadas ao cotidiano pedagógico.

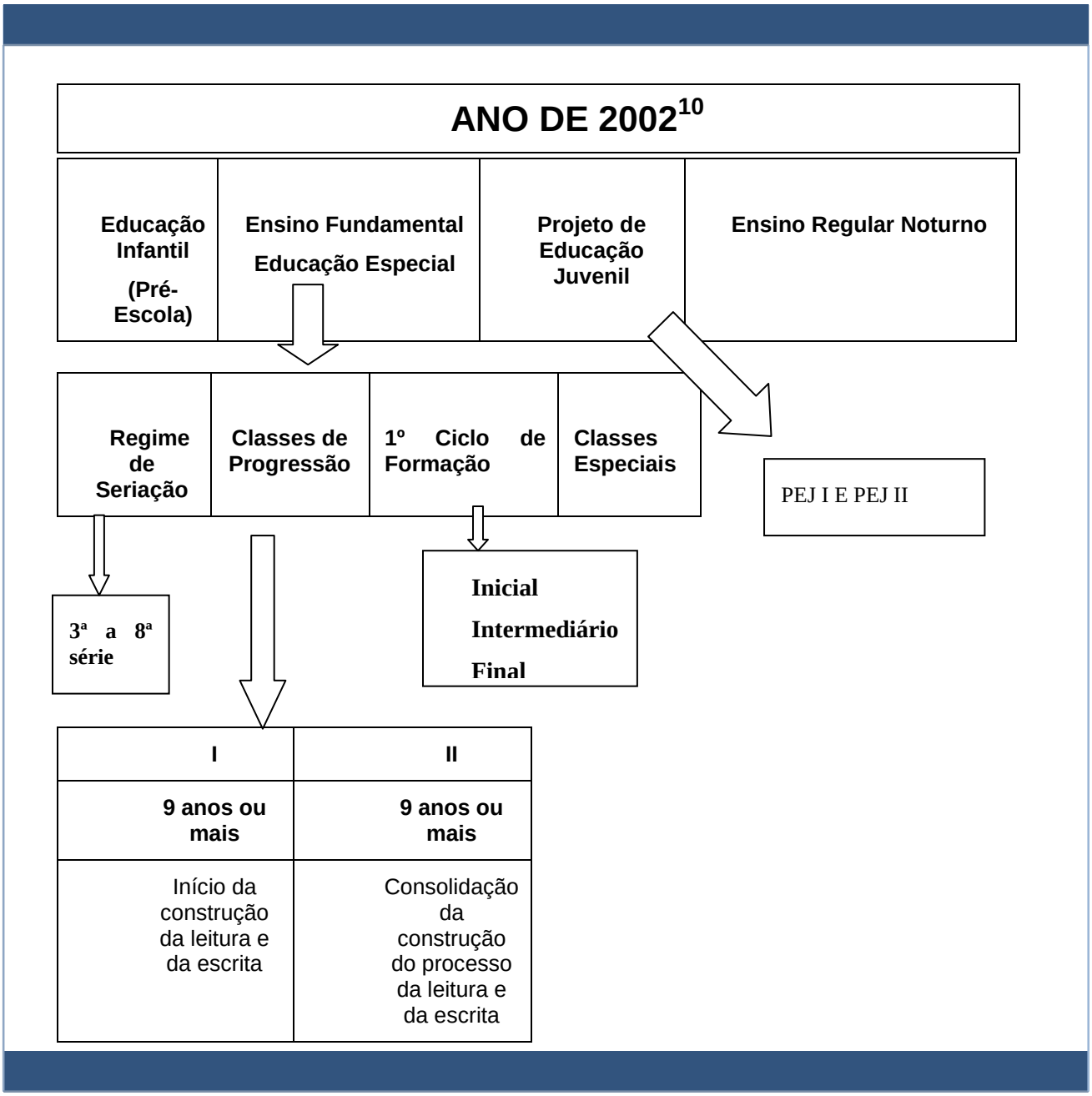
Ainda no ano de 2003 a SME promulga nova Resolução de Avaliação Nº776 de 08 de abril. Nesta, os conceitos são unificados desde o Primeiro Ciclo de Formação até a 8ª série do Ensino Fundamental e do Projeto de Jovens e Adultos, a saber: O- Ótimo,MB- Muito Bom, B-Bom, R- Regular (conceitos que aprovam o aluno) e I-Insatisfatório (conceito que reprova o aluno).

Cabe esclarecer que aos alunos do Primeiro Ciclo não caberia reprovação, mesmo se conceituados como Insatisfatório. Tal Resolução vigorou até o ano de 2007, já segunda gestão do mesmo governo.



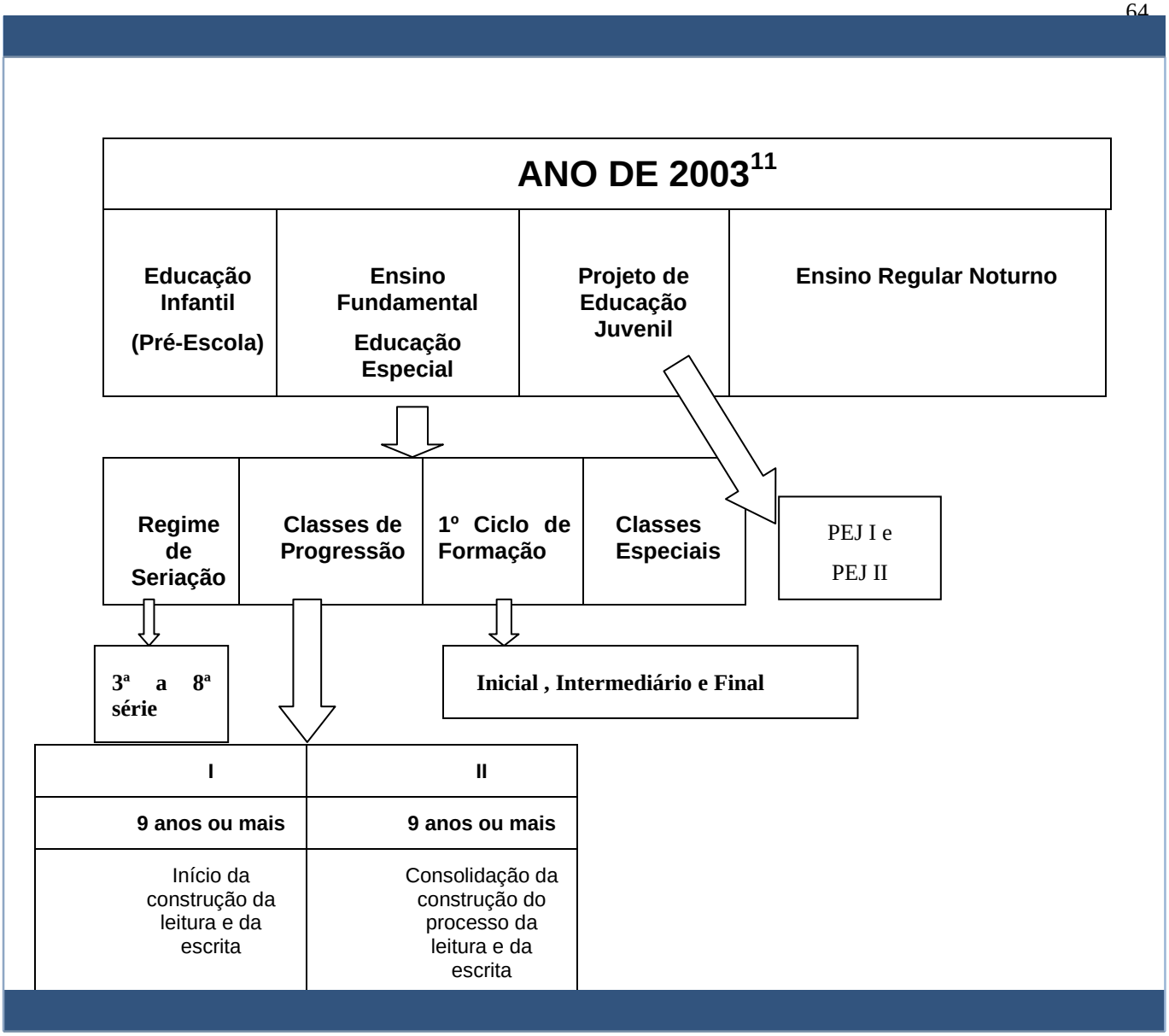
As principais normatizações deste ano foram a Deliberação CME Nº 08/01 que estabelecia normas para matrícula de estudantes na Rede Pública do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro e a Portaria E/DGED Nº 14 que estabelecia critérios para organização de turmas do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino e admitia a reclassificação de alunos até o primeiro COC. A Resolução SME nº 684 de 2000 continuava a vigorar no tocante a conceituação dos alunos.

[9] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED



A Portaria E/ATP Nº 10 fixava em 2002 normas para efetivação da matrícula nas classes de Educação Infantil nas modalidades de creche e pré-escola nas unidades escolares e creches públicas do Sistema Municipal de Ensino. Em relação à avaliação dos alunos continuava a vigorar a Resolução nº 684 de 2000.

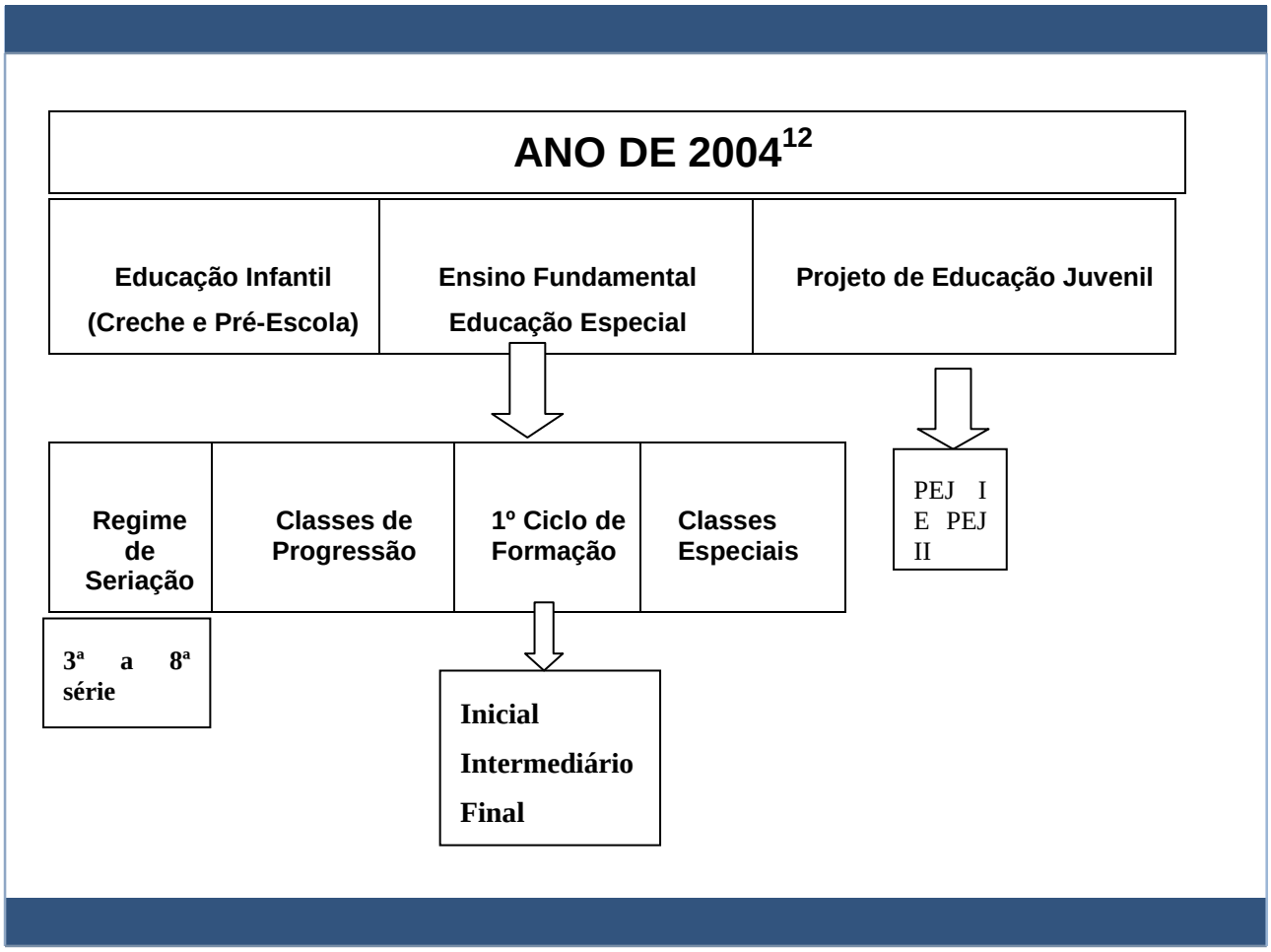
[10] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED



Em 2003 foi promulgada a Resolução SME Nº776 que estabelecia diretrizes para a avaliação escolar com os seguintes conceitos:O (Ótimo) – Aprova / MB (Muito Bom) – Aprova /B (Bom) – Aprova - R (Regular) – Aprova /I (Insatisfatório) – Reprova

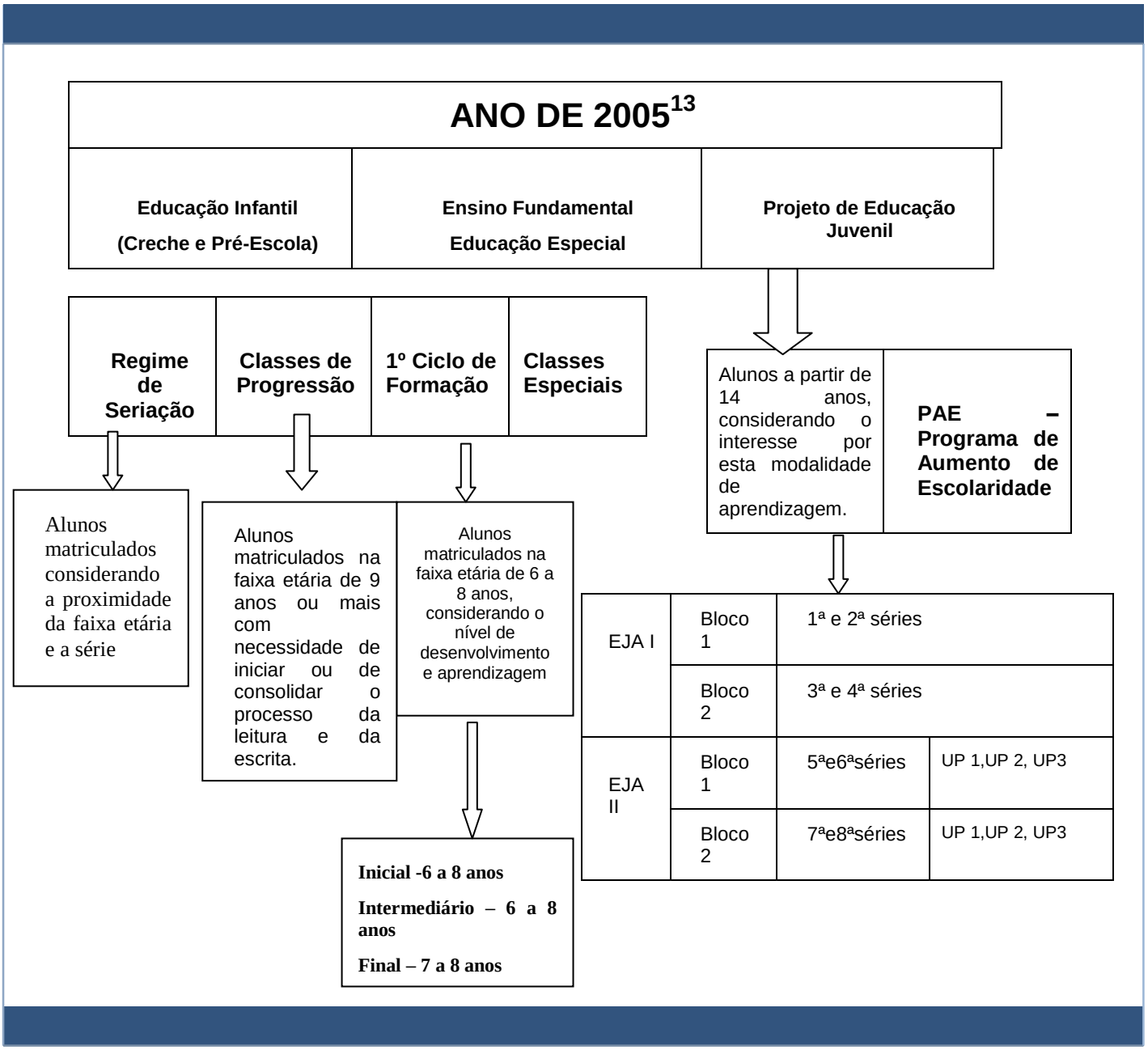
[11] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED

- No 1º Ciclo de Formação e no PEJ I e PEJ II só devem ser considerados os avanços, as necessidades e as dificuldades apresentadas na constituição de conceitos e valores não havendo retenção.
- No caso de alunos de Classes Especiais ou Escolas Especiais, da Educação Infantil, do PEJ, Progressão e Ciclo devem ser providenciados Relatórios Individuais de Acompanhamento do Aluno.
- Diferentemente do ensino regular onde a avaliação de 5ª a 8ª séries se dá por cada componente curricular, no PEJ II – Bloco 1 e Bloco 2 se dá por um único conceito.
- Alunos do 1º Ciclo de Formação da Progressão I e II e do PEJ I e II, não são reprovados. Os que receberem conceito (I) ao final do Bloco, serão reenturmados, após serem avaliados pela equipe técnico-pedagógica da Unidade Escolar.
- A avaliação do processo nas Classes Especiais é expressa através de Relatórios de Observação Inicial e Relatório de Acompanhamento.



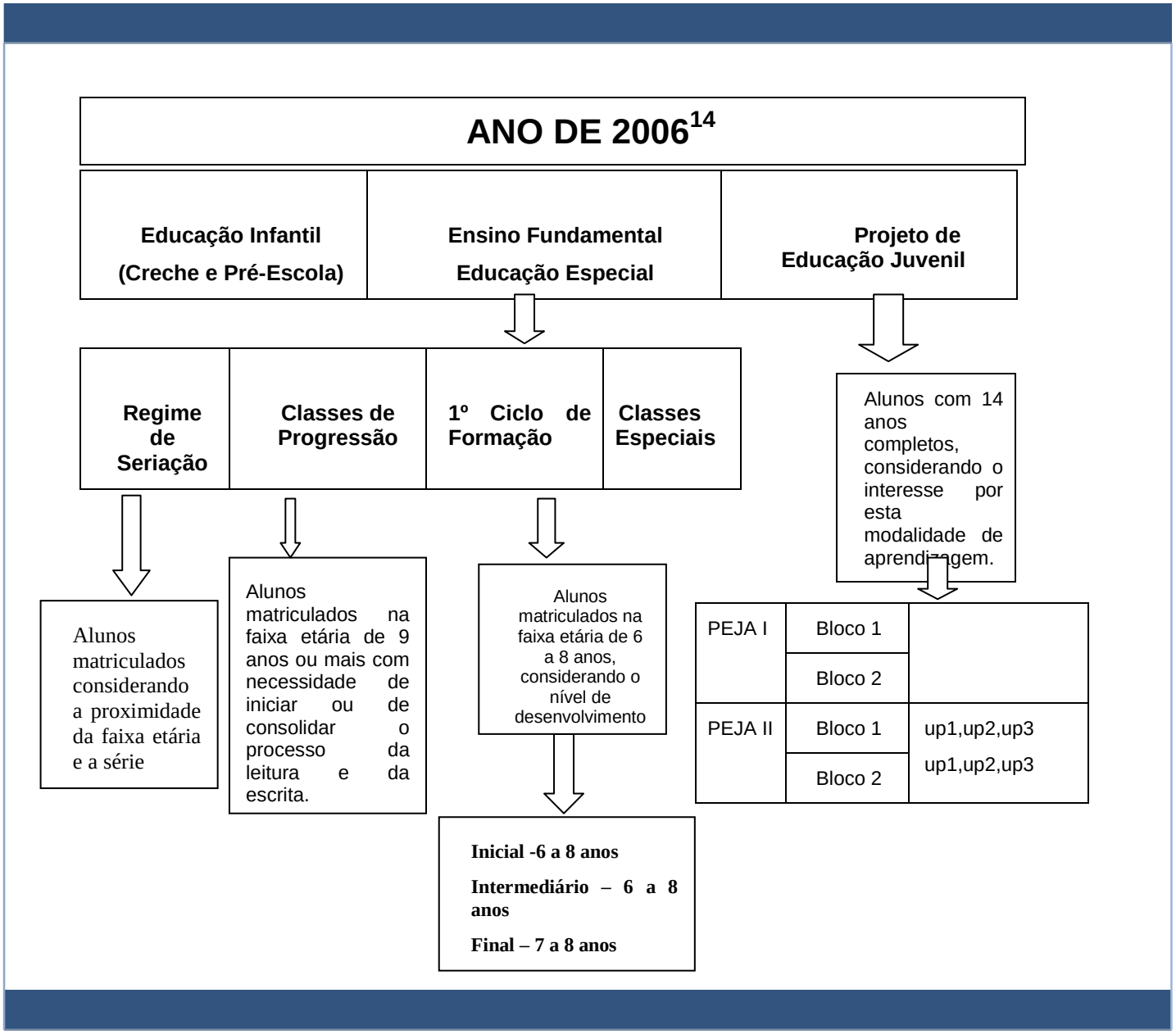
Neste ano os alunos matriculados no Ensino Regular Noturno passaram a integrar o Projeto de Educação Juvenil. Em relação aos critérios para organização de turmas do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da modalidade Educação Especial nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino foi publicada a Portaria E/DGED nº25. E, finalmente para avaliação dos alunos ainda vigorou neste ano a Resolução SME nº776 de 2003.

[12] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED



Em relação ao desempenho dos alunos ainda vigorou na rede, no ano de 2006, a Resolução SME Nº 776 de 2003 que implantou como critérios de Avaliação os conceitos: O (Ótimo),MB(Muito Bom), B (Bom), R (Regular) e I (Insatisfatório), sendo que apenas o último significava a retenção do aluno no ano cursado.

[13] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED



A Circular Conjunta E/DGED IHA/PEJA Nº 0001/06 – recomenda e orienta procedimentos de inclusão social de alunos com deficiência ou doença mental nas turmas do PEJA e a Portaria E/DGED nº 28 de 2005 estabelece critérios para organização de turmas do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da modalidade Educação Especial nas escolas.

[14] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED

Neste estudo é importante ressaltar que o Núcleo Curricular Básico Multieducação ,norteando as ações curriculares continuava vigorando, tendo sido implementado desde 1996 como já visto anteriormente neste trabalho.

De acordo com pesquisa de Fetzner (2010,p.2)

> "...Multieducação, publicada em 1996, é apresentada, pela secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como o resultado do *diálogo entre a equipe do Departamento Geral de Educação e os professores da rede municipal de ensino, com o apoio da Coordenadorias de Educação* (Núcleo Curricular Básico Multieducação,1996.P.14) e propõe-se a reforçar o compromisso com a promoção da cidadania, a potencialização das capacidades dos alunos e com a perspectiva crítica e transformadora da sociedade (idem)" (Fetzner,2010.p.2)

Avançando na discussão, a SME em sua publicação A Multieducação na Sala de Aula (2003, p. 7), reflete sobre o papel do professor que :

> "deve propiciar o atendimento à diversidade, tendo o pressuposto de que todos os alunos são capazes de aprender. É importante que ele desenvolva adaptações curriculares, atendendo assim,às diferentes necessidades educacionais de seus alunos. É fundamental o papel do professor enquanto mediador, enquanto para mais capaz, atento às demandas apresentadas pelos diversos grupos, nas diferentes situações de sala de aula. Mobilizar e instrumentalizar os alunos para que se apropriem de conhecimentos para a sua vida, precisa ser a sua meta."

A mesma organização curricular do Multieducação é apresentada no documento que implementa o Primeiro Ciclo de Formação, de acordo com estudos de Fetzner (2010,p.6). Ainda, segundo a autora, o contexto do Primeiro Ciclo focaliza a discussão no processo de aquisição da leitura e escrita, ao mesmo tempo, que com a proposta de respeitar o tempo de cada aluno, apostava na singularidade dos processos de aprendizagem.

Tomando como referência a pesquisa de Fetzner (2010,p.2), inferimos que:

> "com os referenciais curriculares orientados pelo NCB (Núcleo Curricular Básico) Multieducação, entre 2000 e 2008, a rede municipal do Rio de Janeiro passou pelo processo de implementação do I Ciclo de Formação e, em 2007, a Secretaria de Educação tentou a extensão dos ciclos para o conjunto do ensino fundamental em uma situação que gerou grande polêmica entre as escolas, comunidade, secretaria de educação, câmara de vereadores e sindicato dos professores. Os principais documentos oficiais deste período foram a Resolução SME nº 684/00, que implementou o I Ciclo de Formação e o Decreto N}2887/07, que propôs a sua expansão para o Ensino Fundamental".

É importante ressaltar que a ampliação dos ciclos para toda a rede de ensino foi amparada também pela LDBEN 9394/96 que em seu artigo nº 23 preconiza:

> "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar".

A SME amplia, assim, os Ciclos de Formação a toda rede de ensino, o que veremos na próxima sessão deste capítulo.

3.4- AMPLIANDO OS CICLOS – INÍCIO DE UMA POLÊMICA

No ano de 2006, a Secretaria de Educação, após consolidar os estudos realizados, publica e anuncia através da Portaria de Matrícula a rede organizada em Ciclos de Formação em todo o Ensino Fundamental, como verifica-se no organograma apresentado a seguir.

Faltava ainda a normatização da avaliação da aprendizagem dos alunos, pois com a nova forma de organização curricular já não cabia mais o antigo sistema de avaliação. Ao publicar a nova Resolução de avaliação Nº946 de 25 de abril de 2007 tem início uma grande polêmica na cidade do Rio de Janeiro, envolvendo toda a Comunidade Escolar com ampla repercussão na mídia.

De acordo com a SME a nova Resolução estava em coerência com a ampliação do Sistema de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental e com a concepção de avaliação expressa no documento NCB Multieducação.

A avaliação, ainda segundo a SME, estava pautada por ser formativa, de caráter processual, logo dialógica, diagnóstica, investigativa, prospectiva e transformadora. Porém, o grande impasse aconteceu uma vez que não acontecia a retenção dos alunos em nenhum nível. Diante deste quadro os professores, em especial, não se sentiam contemplados com a nova situação. Ao aluno que concluía um ciclo com conceito Regular deveria ser efetivado pela Unidade Escolar trabalho

pedagógico específico, no início do ano subseqüente, desenvolvendo-se procedimentos de ensino diversificados dos realizados no ano anterior e de acordo com suas necessidades.

Iniciam-se grandes manifestações envolvendo a Comunidade Escolar, o Sindicato dos professores e até mesmo o poder Legislativo, que promulga o Decreto Legislativo Nº618, de 13 de junho de 2007 o qual sustava o efeito da Resolução Nº946 de 25 de abril de 2007. Em contrapartida, o Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro entra com uma Representação de Incontitucionalidade por tal Ato. Diante da crise estabelecida os professores já não sabiam como avaliar seus alunos em termos legais, as Coordenadorias de Educação acompanharam os Conselhos de Classe tentando orientar o corpo docente, porém sem alcançar a totalidade das escolas devido à grandeza da rede. A Procuradoria Geral do Município se pronuncia através do Ofício PG/GAB Nº284 de 24 de agosto de 2007, comunicando a entrada em juízo, objetivando o reconhecimento da inconstitucionalidade do Decreto Legislativo o que demandaria algum tempo até o julgamento definitivo da questão. Neste mesmo ofício a Procuradoria Geral reconhece a Insconstitucionalidade do Ato Legislativo e recomenda a estrita observância da Lei Magna e a aplicação dos termos da Resolução SME Nº946 nos Conselhos de Classe.

É neste cenário que a Secretaria de Educação resolve criar um grupo de estudos a fim de ouvir, estudar e reescrever a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Tal grupo foi constituído por representantes dos Conselhos de Diretores, Professores, Responsáveis e Funcionários das escolas da rede municipal. Como resultado destes encontros foi promulgada nova Resolução, a de Nº959 de 18 de setembro de 2007 que citava em seus Considerandos as sugestões apresentadas pelos diversos segmentos da Comunidade Escolar na referida legislação. Em resposta aos anseios da Comunidade envolvida, consta nesta Resolução o conceito RR (Registra Recomendações), que significava que o aluno ainda não atingira os objetivos mínimos para o período cursado, necessitando intensificar a recuperação paralela com novas e diferentes atividades. Em relação a legislação anterior, esta também se diferenciava, pois caso o aluno fosse avaliado com o conceito “RR” ao término do período final de cada ciclo, sua enturmação para o ano subseqüente seria definida pelo Conselho de Classe, ou seja, o aluno poderia ficar retido neste ano e caberia aos professores indicar uma proposta de trabalho pedagógico que

atendesse as necessidades educacionais, que já encontravam-se registradas em Relatório.

Finalmente em 14 de dezembro de 2007 é promulgado o Decreto Nº28878, estabelecendo normas para a avaliação escolar da rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade considerando entre outras questões a decisão do Tribunal de Justiça de 13 de dezembro de 2007, a recomendação do Ministério Público e a indicação Nº4 do Conselho Municipal de Educação. Neste Decreto não percebemos mudanças significativas em relação à Resolução SME Nº 959 que vigorava na ocasião, substituindo a então polêmica Resolução SME Nº 946. A seguir apresento o fluxograma deste ano tão conturbado em termos de normatização da avaliação da aprendizagem dos alunos e a percepção de que pouco foi discutido em termos de fundamentação teórica e a importância da continuidade dos estudos percebendo o aluno como um ator que faz parte do cotidiano da escola. Enfim, diante dos fatos ocorridos, concluímos que apesar de anos de debate, não encontramos uma única visão epistemológica na construção teórica dos documentos normatizadores da avaliação, gerando perspectivas muito diferenciadas no que concerne às visões de mundo, de escola e de sujeito, perspectivas essas fortemente relacionadas às diferentes normatizações de avaliação.

Ancorada nos estudos de Barreto (2001,p.52) pode-se assim fazer uma breve retrospectiva, nas tendências de avaliação. As pesquisas registram a grande influência da psicologia até os anos 1950, onde as aprendizagens eram medidas por testes e a aprendizagem era entendida como a mensuração das capacidades. Já nos anos 1960 e 1970, sob influência do tecnicismo, o foco da avaliação aponta para racionalização do trabalho, com vistas a assegurar a eficiência no sistema escolar. Passa-se a privilegiar uma avaliação interna da escola e avaliação por objetivos.

Nos anos 1980, amplia-se a compreensão do fenômeno educacional e, ultrapassando a própria escola, recupera a dimensão social, como também desvelam as nuances políticas da avaliação na reprodução das condições de domínio da sociedade.

> “Ganha sentido a compreensão da realidade escolar com o fito de subsidiar decisões, o que coloca como desafio a elaboração de uma sistemática da avaliação da escola como um todo, apontando a necessidade de romper com o paradigma classificatório em favor de uma

> avaliação de caráter diagnóstico e da investigação do processo educacional"Barreto (2001,p.53).

Barreto (2005,p.55) aponta pesquisadoras como Marli André (1990,1996) e Menga Lüdke (1995 a) que valem-se dos estudos de autores como Sacristán, Perrenoud, Nóvoa ao tomarem a instituição escolar e sua cultura como fulcro de análise. Essa mudança de foco, que ultrapassa as relações intermediárias tem aberto novos horizontes que permitem o ensaio de alternativas de ação.

Continuando seu estudo, Barreto nos aponta Luckesi como o principal autor de referência sobre o tema avaliação na vertente pedagógica na concepção dos educadores, contribuindo para lançar luz sobre os pressupostos filosóficos e educacionais na prática avaliativa do país. Discute a relação entre o planejamento, projeto pedagógico da escola e avaliação, enfatizando a dimensão política dessas atividades no caminho para um trabalho de coletivo em que decisões sejam tomadas por todos envolvidos no processo.

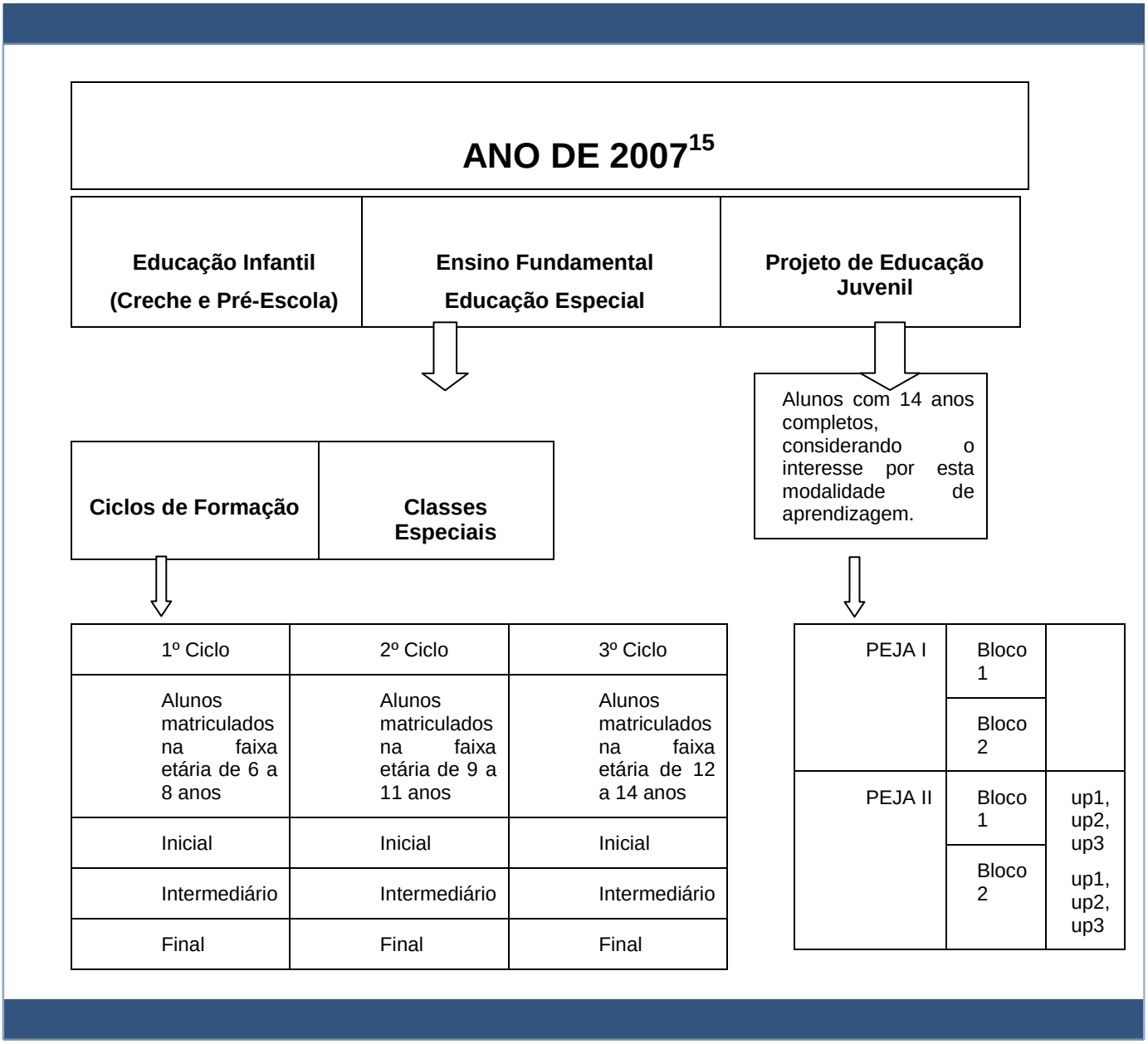
A importância da auto-avaliação e da interatividade no processo avaliativo também é pauta de artigos que chamam a atenção para os tipos de erros na aprendizagem e o papel do professor, como em Davis e Esposito (1990).

A abordagem preconizada por Gardner, referência à Teoria das Múltiplas Inteligências, aponta para outras perspectivas em avaliação. Oferece opções que permitem aos alunos realizações pessoais em várias áreas do saber, levando em conta a sua cultura e um futuro desempenho adulto, ampliando as possibilidades de trabalho com clientelas diferenciadas.

Percebemos a variedade de abordagens e propostas em relação à avaliação que encontramos na Educação, porém, é através deste viés da busca que torna-se possível continuar sonhando com uma "avaliação formativa que articule os interesses do Estado e da Comunidade, que vise altos padrões de qualidade científica e democrática na escola básica." Janela (2005,p.85).

Apresentaremos, a seguir, para encerrar o presente capítulo, a organização que a Educação da cidade do Rio de Janeiro vivenciou, nos anos de 2007 e 2008.

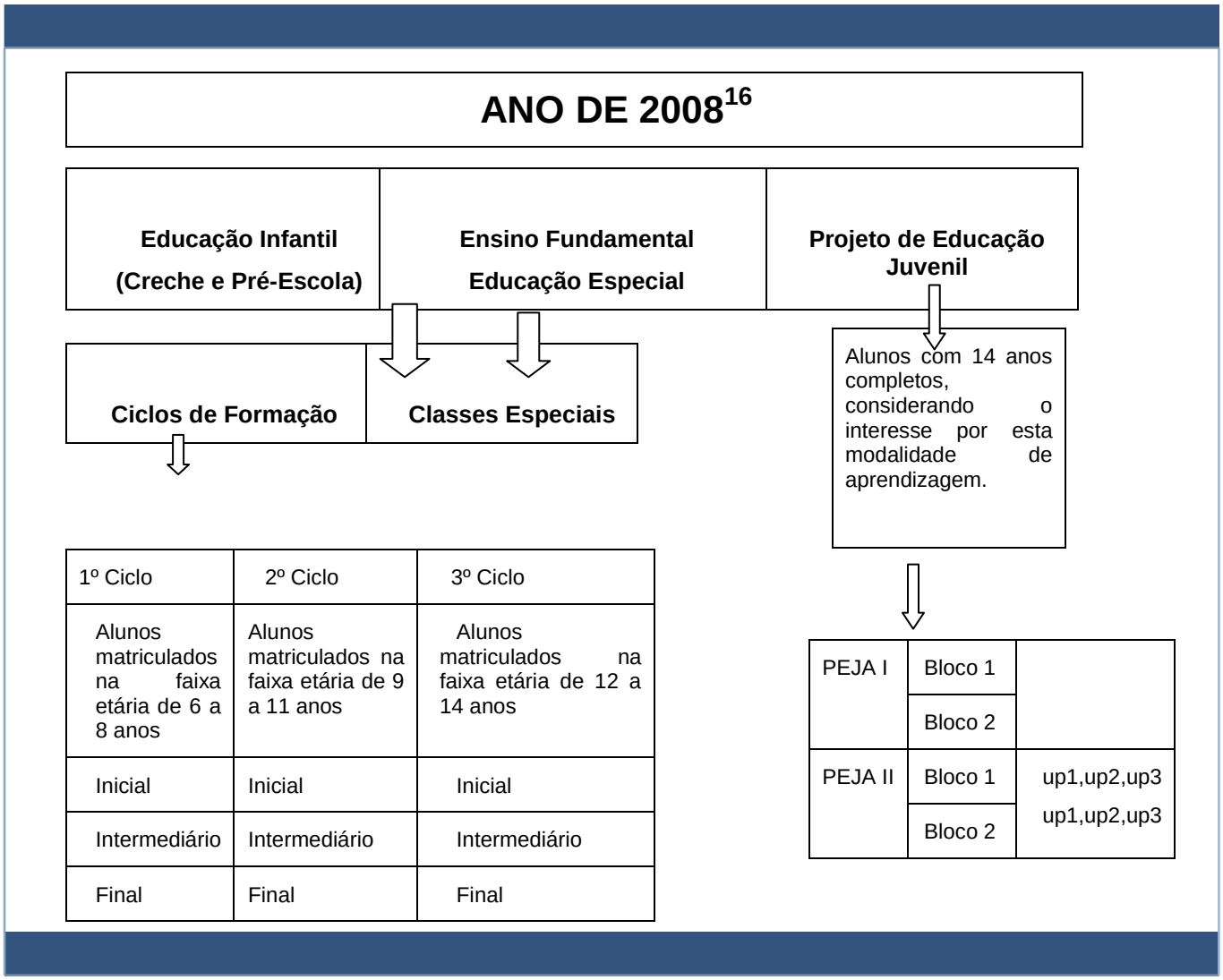
Em seguida, iniciaremos a discussão sobre o momento que a Educação da cidade viveu, com a entrada de um novo governo.



A Portaria E/DGED Nº 30 de 2006 estabelecia critérios para organização de turmas do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, para o ano letivo de 2007. O ano de 2007 trouxe,no mesmo ano, três legislações sobre Avaliação: Resolução SME Nº 946 de 25/04/2007 e a Resolução SME Nº 959 de 18/09/2007. A terceira legislação tratou-se do Decreto nº 2887 onde vigorava os seguintes conceitos:

- MB (Muito Bom) / B (Bom) / R (Regular) – aprovam e RR (Registra Recomendações)
- aluno é promovido ou não de acordo com a deliberação do Conselho de Classe.

[15] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED



O Decreto nº 2887 de 2007 continuou vigorando e estabelecendo as diretrizes para avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro com os seguintes conceitos:

- MB (Muito Bom) - aprova
- B (Bom) - aprova
- R (Regular) - aprova
- RR (Registra Recomendações) – O aluno é promovido ou não de acordo com a deliberação do Conselho de Classe

[16] Fonte:Setor de Regularização Escolar da SME/CED

4- AVALIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: RESISTÊNCIAS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Pescadores de Vida

> "Diego não conhecia o mar: o pai, Santiago Kovadloff, levou-o para descobrir o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar e tanto foi o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar; tremendo, gaguejando,pediu ao pai:
>
> __Me ajude a olhar!"
>
> Eduardo Galeano

O presente capítulo pretende dialogar sobre a prática cada vez mais disseminada pelos diferentes Sistemas de Ensino em diversos países sobre a utilização da Avaliação Externa da Aprendizagem e como esta prática se reflete no cotidiano escolar. A avaliação externa, ou exame, como alguns autores preferem denominar, está a serviço de fazer uma diagnose ampla de sujeitos ou a fim de selecioná-los (Sacristán,1998,pág.318).

Esta forma de ver e entender a avaliação nos remete a algumas reflexões sobre as dimensões sociais e gestionárias que fizeram deste tema um dos eixos estruturantes das políticas educacionais na atualidade.

De acordo com Afonso (2007,p.11) a avaliação, em especial os exames externos e estandardizados, ao serem introduzidos em determinados sistemas de ensino acabam por introduzir também lógicas de mercado, já que acaba estimulando a concorrência e competição entre as escolas que, por sua vez, tem recursos e possibilidades muito diferentes. Apoia a criação de rankings que expõem a escola e, de certa forma, culpabiliza a gestão da escola bem como o corpo docente por não atingirem as metas projetadas. Por outro lado,

> "não se trata de demonizar os exames externos que podem ter uma função social importante em determinadas situações ou circunstâncias. Trata-se, sim, de perceber outras funções políticas, econômicas e ideológicas da avaliação, chamando a atenção para as distorções que podem ocorrer quando o mercado e a ideologia de mercado substituem a acção do Estado e este deixa de garantir a educação como um direito fundamental e um bem público." Afonso (ibid)

Para Perrenoud (1999,p.72) a avaliação tradicional guarda do exame uma concepção de equidade que significa todos os alunos realizarem as mesmas questões no mesmo momento com as mesmas condições. Como se a aprendizagem pudesse ser sincronizada onde os alunos aprendessem os mesmos conteúdos no mesmo número de horas ou de semanas. Segundo Perrenoud,

> "Essa ficção, por menos defensável que seja, subentende todo o sistema tradicional de avaliação formal. Na medida em que está em vigor e governa o destino escolar dos alunos, é bastante normal que fiquem, como seus pais, fortemente ligados à equidade formal diante das notas, na falta de igualdade real diante do ensino."

A avaliação educacional constituiu-se em um dos principais vetores do final do século passado no tocante às políticas públicas de educação.

Tomando emprestado a fala de Barriga(2008,pág.43) o exame se converteu neste início de século em um instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação, como se houvesse uma relação simétrica entre exame e sistema de ensino. Para Barriga, o exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino.

A avaliação externa e padronizada traz a ideia de garantir uma uniformidade para todos os alunos, com igualdade de oportunidades. Segundo Sacristán (1998, pág.320), a avaliação externa teria como propósito cumprir funções de equiparação de níveis e exigências nos territórios governados por diferentes administrações. A esse cenário soma-se a preocupação técnica de assegurar maior objetividade em todos os processos de avaliação.

Ao falarmos de uma avaliação única e igualitária, não podemos deixar de mencionar que esta leva o professor a uma regulação para obedecer a um currículo padronizado e estabelecido pela gestão pública, que de outra forma estaria sujeito a interpretação do docente. Sacristán (ibid) afirma que:

> "nos sistemas educativos que possuem essas avaliações externas se levantam movimentos e posições críticas para um procedimento que torna os docentes mais dependentes da ordenação externa, subtraindo-lhes autonomia profissional; por outro lado, têm importantes consequências educativas negativas. Qualquer avaliação que se faça desde fora, pretendendo fixar-se no básico, acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir".

Tomando por base Kellaghan e Madaus (apud Fernandes,2009,pág.118) é possível identificar características dos exames públicos nacionais que são similares em diversos países, quais sejam:

- Os exames são externos, ou seja, são elaborados e supervisionados por elementos externos à escola de origem do aluno;
- A administração do exame é controlada pelo governo;
- As provas são únicas e iguais para todos os alunos de determinado ano, administrada segundo procedimentos estandardizados, fora do ambiente normal de sala da aula, realizada por um grande número de alunos;
- Tem funções como controlar, certificar ou selecionar;
- Normalmente os resultados são publicizados.

Diante do exposto trago a cena Guerra (2009, pág.43) que nos remete a reflexão sobre o perigo de compararmos diferentes instituições com um mesmo instrumento. Segundo o autor não há escolas estritamente comparáveis. Para ilustrar tal afirmação ele utiliza a imagem de dois veículos de diferentes cilindradas e que obviamente desempenham velocidades distintas. O autor então faz a seguinte pergunta: Seria razoável comparar a velocidade de dois veículos de diferente cilindrada e atribuir à diferença à perícia do condutor?

Para tanto o autor nos leva pensar se é justo comparar uma escola da urbe com uma escola rural, uma vez que os contextos sociais e culturais são distintos.

Tomemos, pois, a sala de aula como um dos contextos vivos do cotidiano escolar e pensando em sua dinâmica, buscamos a fala de Esteban (2006,pág.8)

> "Na sala de aula há, necessariamente, diálogos entre os diferentes, com suas diferenças. Diálogos atravessados por consensos, confrontos, acordos, conflitos. Diálogos buscados; diálogos que não se deseja travar; diálogos que se prefere esquecer...Diálogos monológicos e ainda assim tecidos por muitos outros diálogos."

De acordo com as políticas educacionais de cada país e dos objetivos que as definem encontramos diversas modalidades de avaliação externa e propósitos de controle.

Fernandes (2009, pág.121) elege alguns efeitos ou impactos que os exames podem trazer na vida pessoal, social e acadêmica do aluno, nas formas como as escolas e professores desenvolvem seu currículo, naquilo que é ensinado e como é ensinado, naquilo que é avaliado e como é avaliado e finalmente na credibilidade social dos sistemas educativos. O autor nos remete a reflexão de questões que devemos levar em consideração quando tratamos da questão da avaliação externa, como é o caso da validade, confiabilidade, comparação, correção ou equidade. Vamos discutir primeiro a validade e confiabilidade: para Fernandes (ibid) trata-se de um tema apaixonante, pois não podemos apenas pensar na precisão dos resultados numericamente, mas antes disso é necessário interpretar os resultados e pensar em como utilizá-los e ainda nas consequências avaliativas, ou seja, vislumbrar questões de natureza ética e social onde antes só percebia-se questões sob o ponto de vista do conceito psicométrico.

Mais uma vez vamos usar a palavra justiça. Quando falamos em comparação, temos que ter o cuidado para não sermos injustos em nosso julgamento. Ao tecermos comparações entre escolas faz-se necessário levar em conta algumas variáveis, para tanto, evoco mais uma vez Fernandes (2009, pág.123) que nos ajuda a enumerar estas variáveis como: qualificações dos professores, técnicos e funcionários, recursos materiais e condições físicas de cada escola. Além disso, há que se levar em conta as características da comunidade onde está inserida a escola em questão.

Com relação à equidade, segundo Fernandes (ibid) significaria dizer que todos os alunos teriam acesso a uma educação semelhante, logo alcançariam resultados semelhantes na avaliação. Gipps e Murphy (apud Fernandes, 2009, pág130) sustentam que a igualdade dos resultados não é uma finalidade apropriada, pois os grupos podem ter experiências diferenciadas, motivações, interesses, características e pontos fortes e fracos muito diferentes. Tais questões sobre equidade, devem ser resolvidas em cada Sistema Educacional posto que é no seu lócus que as diferenças podem ser percebidas.

Precisamos lembrar que as notas escolares são um ato que toma forma no século XIX. A partir de então compromete todo o ato de "aprendizagemensino" tomando emprestada a expressão de Esteban. Ao centrar a importância no resultado de um curso/disciplina todo o processo pedagógico está comprometido, pois a valoração está focada no resultado de um exame. A atribuição de notas não está ligada ao processo de aprendizagem, mas antes à função de poder e controle.

Furtado (2007,pág.83) fala-nos sobre essa questão, apontando que a avaliação por nós praticada é resultante do modelo de sociedade que apoiamos, de forma consciente ou não. Mudar nossa prática requer implementar um modelo de sociedade mais justa e inclusiva. Ainda segundo o autor para além de uma questão subjetiva, a questão é legal. Está previsto nos artigos terceiro e quarto de nossa Constituição qual é a sociedade que devemos tentar construir. Uma sociedade livre, independente, justa com prevalência dos direitos humanos, sem distinção de raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação. Com uma avaliação excludente não chegaremos lá. O compromisso com uma sociedade mais justa passa também pelo nosso compromisso com a mudança de nossa prática pedagógica, como diz Barriga (2003,pág.17):

> "(...) a necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Um movimento direcionado pela concepção de escola como território múltiplo, marcado pela diversidade de culturas e vozes. Esta transformação requer uma redefinição paradigmática."

Esteban (2008,pág.19) nos remete à reflexão sobre a ação coercitiva da prova sobre os alunos. Convida-nos ainda, a levar em conta a experiência cotidiana

que demonstra e pesquisas confirmam que os alunos aprendem pouco quando estão motivados apenas para realizarem provas, a fim de atingirem bom desempenho acadêmico. Quando o objetivo da educação é o bom desempenho em provas, reduzem-se as possibilidades de aprendizagem dos conhecimentos desenvolvidos pela unidade escolar.

Segundo Garcia (2009,pág.35), o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem se reduz a provas e exames; os alunos passam a estudar para passar de ano e tirar notas boas nas provas, para isso basta memorizar os conteúdos e as respostas consideradas corretas pelo professor. Desaparece da sala de aula o diálogo, a reflexão, o debate, as diferentes leituras de um mesmo texto, a opinião divergente.

A sala de aula torna-se um espaço pobre de simples repetição e treinamento para um exame. Os bem-sucedidos, neste caso, são os alunos capazes de reproduzir as respostas ditas certas pelos professores. Não há espaço para criatividade ou perguntas. A ênfase no "produto" e não considerar o "processo" vivido pelos alunos nos dá uma ideia fragilizada do processo da aprendizagem.

> "É ai que entra a contribuição de Esteban...Rompendo as dicotomias erro/acerto, saber/não saber,certo/errado, Esteban avança para vê-los como complementares e introduz a possibilidade de acerto no erro, o ainda-não-saber como ponte entre o não-saber e o já-saber, o quase-certo que foge ao absoluto certo ou errado." (Garcia, 2008,pág.39*)*

Enfim, é necessário lembrar que a sala de aula deve ser espaço de reflexão, debate e troca de pensamentos, onde o interesse pelo saber deve prevalecer no lugar de simplesmente frequentar a escola para obter notas.

Para finalizar este capítulo peço emprestada a fala de Edgar Morin (2010,pág.21):

> "A finalidade da nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a "des-saber" o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa."

4.1- ANO 2009 _ NOVAS MUDANÇAS ANUNCIADAS

Com o início de uma nova gestão pública na Cidade do Rio de Janeiro a política educacional vive também uma grande mudança. Penso ser importante um capítulo exclusivo para o ano de 2009, visto que há dezesseis anos a política pública em educação não sofria alterações significativas. Apesar das mudanças realizadas ao longo dos anos, como já vimos em capítulo anterior, também nos foi possível perceber que a trajetória da educação foi muito similar neste período. As concepções teórico-pedagógicas muito parecidas e em conseqüência a rede não se ressentia das mudanças com exceção é claro do ano de 2007 com a polêmica Resolução SME Nº 946 de 25 de abril que estabelecia diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

No dia primeiro de janeiro de 2009 foi publicado o Decreto Nº30.340 que cuidava da "Aprovação automática" no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal. De acordo com o referido Decreto, o Sistema de progressão continuada de estudos em vigor não se mostrava adequado ao necessário aperfeiçoamento e melhoria do ensino público, tampouco os alegados benefícios de tal Sistema se confirmavam na prática. Ainda segundo o Decreto era necessária a adoção de medidas que visassem o resgate da qualidade do ensino público e o estabelecimento de parâmetros objetivos para aferição do rendimento escolar dos alunos matriculados na Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro. Para tanto revoga o Decreto Nº 28.878 de 17 de dezembro de 2007 e determina um prazo de quinze dias para a Secretaria de Educação se pronunciar com a definição de normas para a regulamentação do novo modelo de organização da Educação Fundamental a ser adotado a partir do ano de 2009.

Em 26 de janeiro de 2009 foi promulgado novo Decreto de Nº 30.426, estabelecendo as diretrizes para a Avaliação Escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino. Nesta legislação ficava explícita a continuidade do Primeiro Ciclo de Formação (os três primeiros anos do Ensino Fundamental) e o retorno da Rede de Ensino aos anos escolares (4º ao 9ºano) sendo extintos assim, o segundo e o terceiro Ciclos de Formação, ficando desta forma organizado o Sistema de Ensino Fundamental na Cidade do Rio de Janeiro.

Foi neste novo cenário que retornaram os professores no ano de 2009. Entraram de férias com a Rede ciclada e voltaram a trabalhar encontrando a Rede mais uma vez dividida entre Ciclo e Série. Nesta trajetória de idas e vindas foi publicada mais uma normativa sobre Avaliação dos alunos, desta vez a Resolução Nº 1010 de 04 de março de 2009, que vigorou por 13 dias. A principal novidade era escrita em seu Artigo 3º onde lia-se "aos instrumentos de avaliação serão atribuídos pesos diferenciados, conforme disposto a seguir..." A Resolução propunha peso 2 para as provas bimestrais que seriam enviadas pela Secretaria de Educação e peso 1 para os demais instrumentos de avaliação a serem elaborados pelos professores. Houve um início tímido, porém firme de não aceitação a esta determinação e ao ouvir os representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar – diretor, professor, funcionário e responsável por aluno a Secretaria Municipal de Educação revoga a Resolução Nº1010 e publica a de Nº1014 de 17 de março de 2009, portanto revogando também o referido Artigo no que tange ao peso. Ficava mantida, porém a tabela de conversão de notas em conceitos, mas com peso igual aos instrumentos da escola e o envio das provas bimestrais pela Secretaria de Educação, as quais discutiremos mais adiante do trabalho.

Diante do exposto percebemos como a questão da avaliação escolar transformou-se em um dos principais eixos das políticas públicas atuais e renovaram as discussões sobre este tema.

Na perspectiva de Broadfoot (apud Afonso,2005, p. 16) a forma de avaliar os alunos reflete de forma clara as funções exigidas por um determinado sistema educativo. E complementa que a prática da avaliação de fato é uma forma de comunicação entre a escola e a comunidade. Porém a autora nos leva a refletir que a avaliação além de estar circunscrita ao campo da sociologia (esta prática mais diretamente ligada aos professores e que são direcionadas aos alunos) desempenha também um papel maior envolvendo outros atores e o próprio sistema educativo. Desta forma:

> "Uma sociologia da avaliação deve abranger toda a variedade de actividades(sic) avaliativas no contexto do sistema educativo, desde os julgamentos que os professores fazem sobre cada aluno na sala de aula, até os vários e mais formais modos de julgar o progresso dos alunos na escola como um todo, que possibilitam a responsabilização do professor, da escola, das autoridades locais e, em última instância, de todas as formas de provisão da educação a nível nacional [...]" Broadfoot (ibid).

Ainda tomando por base a referida autora, percebemos a sugestão de dois eixos no campo da avaliação: um que refere-se ao poder de avaliar dos professores e outro que diz respeito a relação desta prática pedagógica de avaliação da aprendizagem dos alunos com as diversas formas de prestar contas aos níveis micro (pedagógico), meso (organizacional) e macro (nacional).

Avançando nesta reflexão e na esteira de Afonso (2008, p.71) percebemos que no cenário mundial vários países estão trilhando caminhos similares no tocante à avaliação educacional, pela imposição de um crescente controle nacional sobre os processos avaliativos e uma maior pressão por uma uniformidade curricular. Neste contexto, a crença em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo das mudanças que estão ocorrendo e a preocupação com o produto mais que com o processo é uma das tônicas da avaliação neste novo cenário.

Ainda pautada nos estudos de Afonso (2008,p.44) a década de 1980 impulsionou os mecanismos de responsabilização que surgiram como resposta política e administrativa e tem relação com as pressões para um maior controle sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas. Assim, a avaliação dos sistemas educativos fica ligada a partir de então à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos e estes obtidos em sua maioria por testes estandardizados.

Após estudo, observação e análise dos documentos que norteiam a avaliação da aprendizagem no município do Rio de Janeiro temos pistas que apontam na direção de estarmos vivenciando uma época que chamarei de “híbrida”, ou seja, a atual gestão utiliza testes estandardizados para controle da avaliação acadêmica dos alunos e das escolas, porém este controle convive com outras formas de avaliar definidas pelo professor e pelos atores das escolas, portanto diferenciadas respeitando as características de cada comunidade escolar. Enfim, a decisão da vida escolar do aluno (seu processo de aprendizagem, se prossegue em seus estudos ou se fica retido naquele ano) depende da avaliação do professor. Apresentarei nas páginas seguintes as diversas formas de avaliação que ora vigoram no Município do Rio de Janeiro.

4.2 PROVA DE REVISÃO/PROVA BIMESTRAL

Os alunos iniciaram o ano letivo de 2009 trabalhando com Cadernos de Revisão da Aprendizagem, durante quarenta e cinco dias. Segundo um documento intitulado “Orientações Didáticas” encaminhado ao professor em fevereiro de 2009, a Secretaria Municipal de Educação propunha dedicar o início do ano letivo a um grande trabalho de revisão dos conteúdos significativos que os alunos haviam aprendido no ano anterior. O objetivo era, ainda de acordo com o referido documento, “detectar logo no começo as necessidades específicas de cada um deles (alunos), os obstáculos a serem superados em seu processo de aprendizagem e dessa forma, possibilitar ao professor, a realização de um planejamento centrado na realidade de sua sala de aula.” Em outro trecho encontramos a seguinte fala:

> “Estamos oferecendo a você, professor, um material que servirá de apoio ao seu trabalho nesse período de revisão, comum a toda a Rede, ao fim do qual serão aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática cujo resultado nos oferecerá subsídios para termos um retrato consistente do nosso alunado e, dessa forma, podermos estabelecer nossas prioridades para o ano letivo que se inicia.” Orientações Didáticas, 2009.

E assim, após o período estipulado, foi realizado um teste diagnóstico também chamado de Prova de Revisão, normatizado pela Circular E/SUBE/CED Nº09 de 12 de março de 2009. A referida Circular informava a importância “da avaliação para o planejamento do trabalho pedagógico de toda a Rede Pública de Ensino”. Ainda de acordo com a Circular tal prova seria relevante, pois proporcionaria “significativo diagnóstico com vistas ao planejamento anual das escolas”.

Esta avaliação identificou na rede da Cidade do Rio de Janeiro um total de 28.000 alunos do 4º,5º e 6º anos com sérias dificuldades de leitura e escrita, além de um grande percentual de alunos com defasagem idade/série, do 3º ao 9º ano.

Estes alunos do 4º e do 5º ano foram realocados para novas turmas que receberam o nome, a princípio, de “Se Liga” e mais tarde “Realfabetização”. Estas turmas trabalharam durante o ano de 2009 de acordo com as orientações

emanadas do Instituto Ayrton Senna e adaptadas a realidade da Cidade do Rio de Janeiro. Segundo o manual de orientações do Instituto Ayrton Senna, o Programa Se Liga através de ações pedagógicas e o gerenciamento sistemático de indicadores de sucesso, tem como objetivo alfabetizar os alunos em um ano letivo. Cabe ressaltar que o referido projeto estendeu-se pela rede também no ano de 2010, preconizando o mesmo objetivo: alfabetizar os alunos com defasagem idade/série em um ano letivo.

Voltando ao ano de 2009 tivemos o trabalho de aprendizagem dos alunos acompanhados de reforço escolar e por provas bimestrais unificadas em Português e Matemática. Tais exames foram elaborados sob a supervisão de consultores externos e submetidas a apreciação de um grupo de professores regentes das disciplinas em questão. De acordo com Relatório emitido em outubro de 2009, pelo Setor de Avaliação Escolar da SME/CED, as provas foram aplicadas a todos os alunos do Ciclo – Período Intermediário ao 9º ano. O Período Inicial do Ciclo não participou da prova por suas características. As provas foram estruturadas com quinze questões de Português e dez de Matemática do 2º ao 5º ano e quinze questões de Português e quinze questões de Matemática do 6º ao 9º ano.

Vale ressaltar que com esta prática (Provas Bimestrais) os conteúdos das referidas provas passam a fazer parte do planejamento dos professores de Português e Matemática. Segundo Fontanive (2005, pág.140-141), os testes escolares referem-se a uma medida e assim são aplicáveis a alguns aspectos do conteúdo, ou seja, aqueles que são mensuráveis e continua:

> "São mensuráveis de um modo geral, os conteúdos cognitivos das áreas de estudos e/ou das disciplinas. Esta afirmação, não de vê ser compreendida como impeditiva do desenvolvimento e da avaliação das demais atividades escolares, mas sim que, para avaliá-las, o uso de teste é inadequado. Os teste são uma medida inferida da aquisição de conteúdos pelos alunos.Modernamente, esse domínio dos conteúdos curriculares é traduzido em termos de competências e habilidades que são esperadas nos indivíduos em etapas da sua trajetória escolar ou da sua vida."

Como exemplo, podemos citar as Orientações Curriculares emanadas da Secretaria Municipal de Educação que apresentam os conteúdos curriculares traduzidos em termos de competências e habilidades que são esperadas nos alunos em etapas da sua vida escolar. Tais "Orientações" apesar de não configurarem

como obrigatórias traz implícita o acompanhamento do aprendizado dos alunos, controlado pela avaliação bimestral.

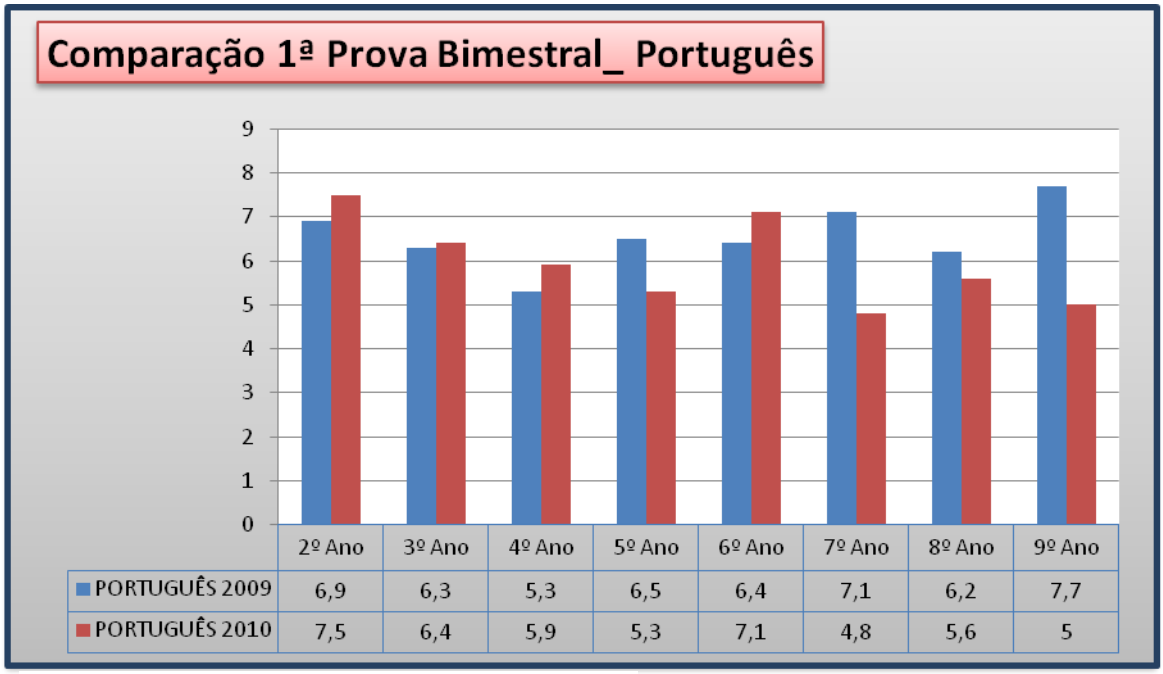
Ainda nesta discussão trago a contribuição de Sanmarti (2009, pág.109) que constata ao falar de exames externos, que as mudanças no currículo e nas metodologias de ensino não vem tanto da implantação de novos programas por parte dos governos, mas sim das mudanças das provas externas.

A seguir apresento uma comparação entre os resultados do desempenho dos alunos, por ano de escolaridade, nas Provas Bimestrais do Primeiro Bimestre de 2009 e 2010, onde podemos observar o comportamento da rede. Cabe ainda registrar que a escala de notas vai de 0 a 10 e tem como meta aceitável a nota 6, de acordo com o Relatório expedido pelo Setor de Avaliação da SME/CED de agosto de 2009.

Observe-se o comportamento da Rede em seu desempenho nas Provas bimestrais:

Disciplina: Português

GRÁFICO 1



	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
PORTUGUÊS 2009	6,9	6,3	5,3	6,5	6,4	7,1	6,2	7,7
PORTUGUÊS 2010	7,5	6,4	5,9	5,3	7,1	4,8	5,6	5

Fonte: Setor de Avaliação Escolar da SME/CED

Ao lermos o gráfico anterior há que se ter cautela para interpretar os dados. Em princípio, percebemos um discreto crescimento no desempenho escolar dos anos iniciais (2º ao 4º ano), com exceção do quinto ano. No entanto, em relação aos anos finais (6º ao 9ºano) há um decréscimo, excetuando-se o sexto ano. Há que se levar em consideração que os alunos, matriculados nos anos iniciais, cuja Prova de Revisão ou Primeira Prova Bimestral de 2009 diagnosticou como não alfabetizados, foram realocados para novas turmas denominadas de "Realfabetização", portanto estes alunos não participaram em 2010 das Provas Bimestrais, uma vez que possuem outra metodologia de trabalho. Cabe também ressaltar que em 2009 ainda vigorava o Primeiro Ciclo de Formação, logo os anos iniciais (primeiro, segundo e terceiro) constituíam-se em um bloco com trabalho integrado, priorizando a formação desta fase das crianças: a infância. O gráfico pode também estar apontando para um crescimento dos alunos quando organizamos as turmas por idade e fase de desenvolvimento dos mesmos, como é a proposta dos Ciclos de Formação.

Focando nos anos finais, trago a fala de um professor de Português, quando em conversa pergunto o porquê desta realidade apresentada no gráfico, ao que o mesmo responde:

"... a prova do ano passado estava simplesmente ridícula. Trazia textos muito pobres para alunos do segundo segmento. Acho que até um aluno do terceiro ano faria aquela prova."

Talvez esta declaração nos leve a uma pista do que aconteceu. Como prova de Revisão, a primeira prova bimestral no ano de 2009 abordou a leitura de textos com menos índices de dificuldades para a compreensão dos mesmos. Os professores também revelam que não concordam com a questão da prova contemplar apenas aspectos de interpretação, deixando de lado a gramática da disciplina em questão.

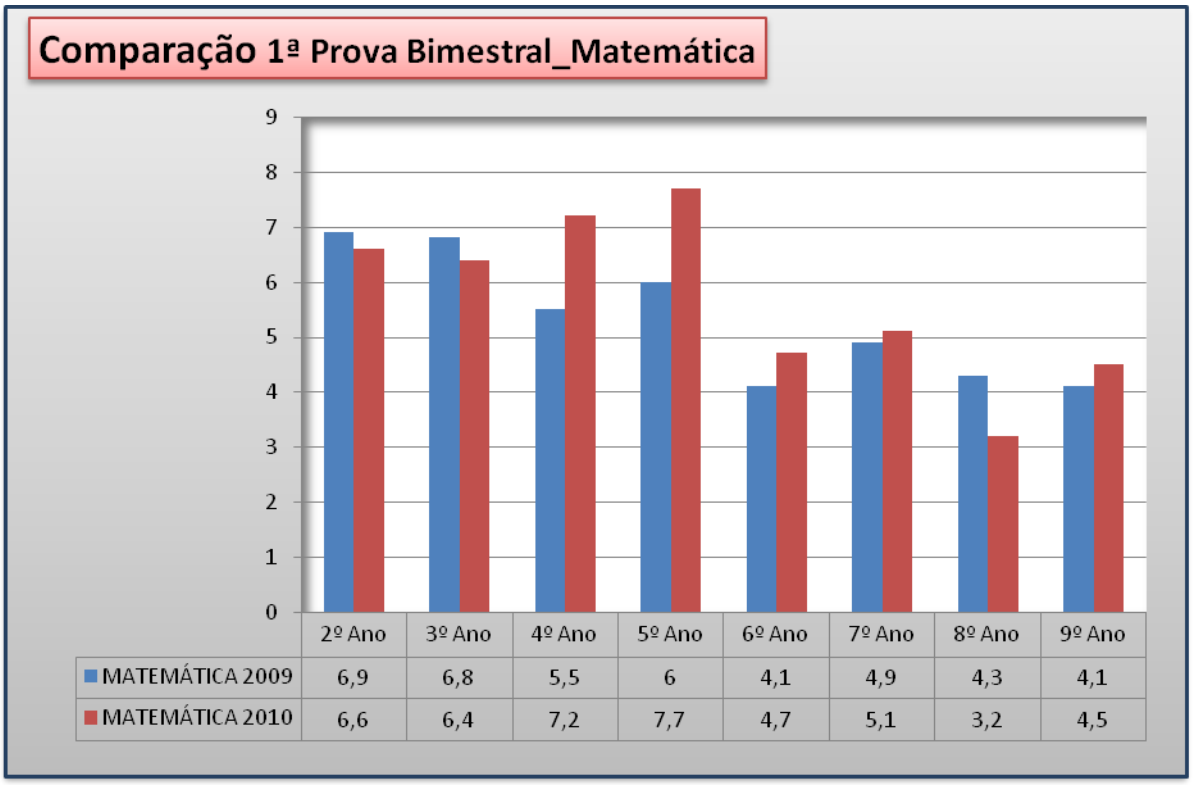
"... não aceitei de jeito nenhum ter que ensinar o que estava previsto pela SME. Descritores? O que é isso? Não aceito...Tudo bem, agora já estou entendendo um pouco, mas mesmo assim ainda dou a minha matéria e mais os cadernos pedagógicos. Fazer o quê? Depois vem essa prova e ai a gente é que não ensina direito." (Professor de Matemática)

Esta fala talvez aponte para uma possível ajuda no entendimento dos índices nos anos finais. Devido ao fato dos professores não trabalharem com os descritores, os quais são utilizados na elaboração das provas, os alunos tem dificuldades na realização destes testes. No entanto, não podemos tomar esta declaração como uma verdade para explicar os índices, visto que esta é apenas uma impressão de um professor, dentro de um universo muito maior, por outro lado não podemos deixar de considerá-la.

Segundo Guerra (2009,pág.44) uma realidade só ganha sentido na interpretação contextualizada dos seus códigos e na atribuição de valor e mérito às suas diversas facetas. É preciso estarmos atentos para a imprecisão e limitações das tentativas de medição do conhecimento.Se não conhecermos o professor, tampouco as características da escola dificilmente se realizará uma interpretação adequada dos dados.

Disciplina: Matemática

GRÁFICO 2



	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
MATEMÁTICA 2009	6,9	6,8	5,5	6	4,1	4,9	4,3	4,1
MATEMÁTICA 2010	6,6	6,4	7,2	7,7	4,7	5,1	3,2	4,5

Fonte: Setor de Avaliação Escolar da SME/CED

O ensino da Matemática tem sido motivo de reflexão em vários Seminários e Congressos durante décadas. Historicamente a disciplina reprova um número grande de alunos. A seguir apresento trecho extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde 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.

Percebemos na leitura do gráfico que, nos anos finais, nenhum grupamento atingiu o nível aceitável apesar de demonstrar um aumento nos índices em todos os anos, exceto no oitavo ano. Já em relação aos anos iniciais houve um decréscimo nos 2º e 3º anos e um amento nos 4º e 5º anos, ou seja não houve um aumento nas pontas: início e fim do Ensino Fundamental.

Uma das medidas tomadas pela SME, para conceder maior tempo ao ensino da Matemática, foi a promulgação da Portaria E/SUBE/CED Nº05 de 6 de janeiro de 2010, alterando a matriz Curricular, ampliando para 6 tempos a carga horária de Matemática no nono ano do Ensino Fundamental e para 6 tempos de Português no oitavo ano. Com essa medida fica visível a importância atribuída às disciplinas de Português e Matemática. Tal situação se reproduz também no exame externo como a Prova Brasil, promovida pelo Ministério da Educação, por intermédio do INEP como veremos mais adiante do trabalho. Nesse sistema os alunos são avaliados somente nos componentes de Português e Matemática.

Algumas instituições de ensino público deixam clara a importância que atribuem à Matemática e Português logo em seus processos seletivos. O Colégio Pedro II e o Colégio Militar do Rio de Janeiro, aplicam somente provas de Português e Matemática. A SME do Rio de Janeiro promoveu um concurso público em 2006 com o objetivo de contratar agentes educadores[17] para atuarem nas escolas municipais. Como critério de seleção, além de terem concluído todo o Ensino

[17] Função de inspetor de alunos.

Fundamental, os candidatos teriam que ter conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e foram exigidos conhecimentos de Matemática e Português.

Apresento a fala de um professor que ao analisar o gráfico chega à seguinte conclusão:

“Não podemos dar mole. O aluno tem que estar preparado para enfrentar um concurso e passar. Depois ficam falando mal da escola pública. Depois também tem muito aluno que não quer nada. Como antes todo mundo passava eles não levaram fé que iam ficar reprovados o ano passado...”

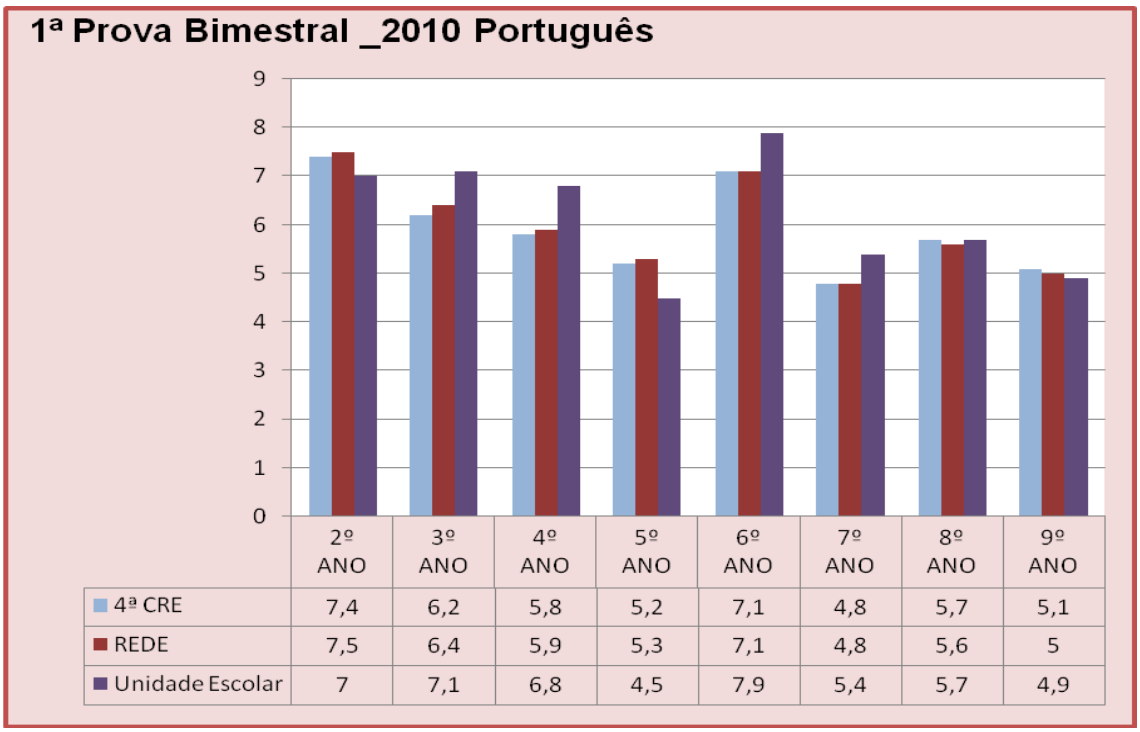
Na verdade a fala do professor não ajuda a explicar as notas do gráfico, porém preciso, a partir desta fala, trazer a seguinte reflexão: qual o papel do professor e da escola, ensinar apenas para fazer a prova? , E a prova serve como instrumento de poder e controle para o professor: aprovar ou reprovar?, Qual o papel da escola no processo ensino-aprendizagem? Enfim, como motivar o aluno a gostar da escola e a entender a importância da aprendizagem sem ser por vias de controle e punição? Janela (2005, pág. 20), nos ajuda a elucidar esta fala:

> “...tendo como base redes de relações de poder (ou de micropoderes na acepção de Focault)que têm origem numa pluralidade de fontes (ou bases de poder) entre as quais se inclui a avaliação. A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação dominação.”

Conversando com a Coordenação Pedagógica, a mesma informou-me que está focando seu trabalho em discussões que levem a um caminho, o qual o professor se perceba como ator deste processo e não descolado da realidade que ele também ajudou a construir. Para tanto a Coordenadora Pedagógica convidou um palestrante para no Centro de Estudo dos professores abordar este tema, pois desta forma irá reforçar os seus estudos neste sentido junto ao grupo de professores como um todo.

Vejamos, agora, os gráficos posicionando a escola pesquisada em relação à Coordenadoria Regional de Educação e a Rede de Ensino:

GRÁFICO 3



	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
4ª CRE	7,4	6,2	5,8	5,2	7,1	4,8	5,7	5,1
REDE	7,5	6,4	5,9	5,3	7,1	4,8	5,6	5
Unidade Escolar	7	7,1	6,8	4,5	7,9	5,4	5,7	4,9

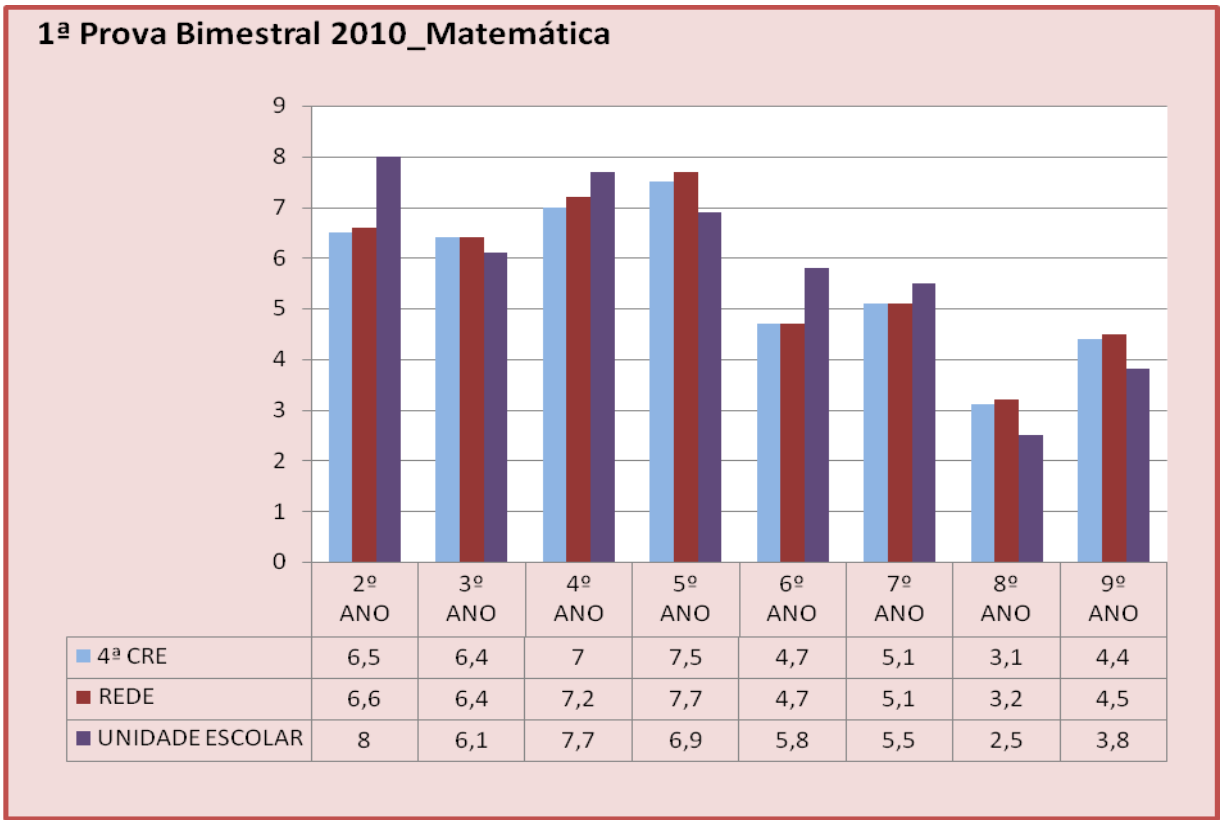
Fonte: Setor de Avaliação Escolar da SME/CED

Observando os anos iniciais notamos um bom desempenho da escola nos 2º,3º e 4º anos, superando a CRE e a Rede em dois deles e alcançando média superior a seis em todos. Porém no 5º ano há uma queda no desempenho. Procuro saber um pouco mais com a Coordenadora Pedagógica:

"... esta turma vem desde o início com alguns problemas de alfabetização. Estamos fazendo um trabalho diferenciado com estes alunos, envolvendo a Sala de Leitura, mas aos poucos eles vão melhorar...".

Focando nos anos finais, percebemos que a Unidade Escolar no primeiro bimestre consegue superar a meta atingida pela CRE e pelo Município nos 6º e 7º anos. Supera a meta da CRE e fica igual ao Município no 8º ano e fica aquém no 9º ano.

GRÁFICO 4



	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
4ª CRE	6,5	6,4	7	7,5	4,7	5,1	3,1	4,4
REDE	6,6	6,4	7,2	7,7	4,7	5,1	3,2	4,5
UNIDADE ESCOLAR	8	6,1	7,7	6,9	5,8	5,5	2,5	3,8

Fonte: Setor de Avaliação Escolar da SME/CED

Em relação à disciplina de Matemática, nos anos iniciais percebe-se que a escola alcança e supera a média desejável (seis), superando inclusive a CRE em todos os anos, exceto no terceiro ano.

Nos anos finais, o gráfico nos mostra o seguinte quadro: a escola supera o índice do Município e da CRE nos 6º e 7º anos e fica aquém nos 8º e 9º anos. Ressalto ainda que, a escola não alcança a média desejável 6 em nenhum ano do segundo segmento, assim como o município ou a CRE.

Perguntando à Coordenadora Pedagógica qual seria o motivo de nos dois últimos anos a escola ter um baixo desempenho em Matemática, visto que teoricamente os alunos já tinham um percurso escolar de pelo menos sete anos e como somente no final da trajetória eles não alcançavam êxito, obtive a seguinte resposta:

“Em parte porque estes alunos são oriundos do Sistema de Ciclos, que mal entendido pelos professores, simplesmente aprovaram os alunos sem preocupação com a aprendizagem, agora o resultado está ai....”

“Uma outra questão que produziu este resultado tão baixo, foi a dificuldade cobrada nas provas. Quem fez estas provas? Olha, quem elaborou foi muito exigente. Os próprios professores falaram. Sem contar que o primeiro bimestre foi curto, as aulas começaram em 22 de fevereiro, depois do carnaval. Tivemos pouco tempo para trabalhar e já veio a avaliação. Acredito que no segundo bimestre vamos melhorar. Porque assim, não temos falta de professor, a frequência é boa... é vamos ter que acompanhar de perto.”

Perguntei, então se a escola estudava os descritores que norteavam a prova bimestral e a Coordenadora respondeu que sim, apesar de alguns professores no início relutarem. Fiz a mesma pergunta ao professor de matemática ao que ele me respondeu:

“ ah..olha, pra ser sincero não deu tempo de dar tudo. O primeiro bimestre passa muito rápido, tem as matérias que você tem que dar e mais essas que vem da SME...”

Essa fala nos mostra que os professores cumprem o currículo da SME, porém também não deixam de trabalhar com os conteúdos planejados pela própria unidade escolar, sobrecarregando assim as aulas e os alunos.

Diante deste quadro, penso que temos subsídios para inferir que a escola quando não trabalha com os descritores, os quais servem de subsídios para elaboração das provas, os alunos tendem a ter um desempenho inferior ao esperado, uma vez que não tiveram contato com este conteúdo não são capazes de responder às questões.

O papel que o exame exerce na sociedade e na vida dos alunos remete a uma polêmica ampla e que nem sempre está explícita na prática pedagógica. Segundo Barriga(2008,pág.45) todos sabem que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, porém também se reconhece que o exame não indica de fato qual é o saber do sujeito. Há uma tendência de valorização do exame pelos diversos grupos sociais (pais, professores, diretores,gestores das políticas públicas e pelos próprios alunos) como se o exame

fosse atender as necessidades de “elevar a qualidade da educação”. Porém não é possível melhorar os processos de aprendizagem quando não investimos na formação continuada dos professores nem analisamos o processo de aprender de cada estudante. Desta forma o exame aparece em um contexto superdimensionado:

> “o avaliador já não será o docente. O professor, como artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. O professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função. A avaliação (exame) se converte em um espaço independente do processo escolar.”(Barriga, 2009, pág.59).

4.3 PROVINHA BRASIL

A Provinha Brasil é um instrumento que visa verificar o nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do Ensino Fundamental, com o objetivo de elaborar ações que possam sanar as possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. Tal modalidade de avaliação tem por escopo, segundo a Secretaria Municipal de Educação pautada no MEC, verificar o nível de alfabetização dos alunos matriculados no Segundo ano do Ensino Fundamental, de forma a permitir o replanejamento das ações para que a meta de alfabetizar os alunos em três anos se concretize com sucesso para todos. Tem como um dos pressupostos a possibilidade da escola verificar seus resultados e definir um novo planejamento, corrigindo possíveis equívocos, trazendo a fala da SME/RJ:

> “...é de fundamental relevância que cada escola, apurada a correção da Provinha Brasil, analise os resultados de cada aluno, de cada turma e da escola, verificando em que nível se situam as dificuldades desses alunos, de forma a rever o planejamento pedagógico para essas turmas, com vistas a favorecer a alfabetização dessas crianças ao final do 2º Ano de escolaridade.
>
> É preciso perceber que, como no início do 2º Ano os alunos deveriam estar no **nível 3**, o maior investimento da escola deve concentrar-se nos alunos que ainda não atingiram esse nível, portanto nos alunos que ainda se encontram nos **níveis 1 e 2**, organizando atividades específicas de recuperação. Cabe, ainda, sinalizar que, ao final do 2º Ano, todos os alunos

> devem alcançar, no mínimo, o **nível 4** da escala da Provinha Brasil, cuja 2ª etapa ocorrerá em dezembro." Relatório SME/RJ _ Provinha Brasil,2010, pág.2.

Cabe esclarecer que a Provinha Brasil é aplicada no início e no final do segundo ano de escolaridade com vinte e quatro questões de leitura, sob a forma de múltipla escolha e com três questões de escrita. Os resultados são expressos numa escala de cinco níveis de aprendizagem da leitura:

- **Nível 1 –** até 9 acertos.
- **Nível 2 –** de 10 a 15 acertos.
- **Nível 3 –** de 16 a 17 acertos.
- **Nível 4 –** de 18 a 21 acertos (nível desejável).
- **Nível 5 –** de 22 a 24 acertos.

Comparação com 2008, 2009 e 2010:

Através de informações da SME/RJ apresento o resultado de acertos da Provinha Brasil – 1ª etapa, a cada ano de realização:

TABELA1

ANO	2008	2009	2010
MÉDIA	**19**	**17**	**18**
NÍVEL	**3**	**3**	**¾**

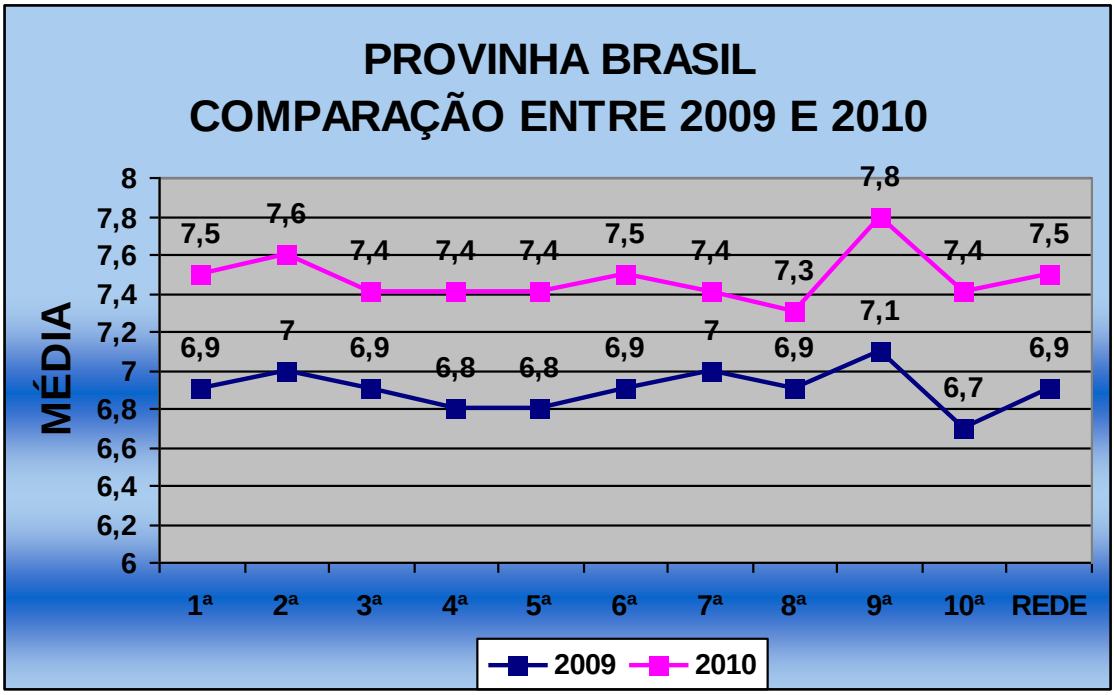
Observando-se os níveis **TABELA 2**

NÍVEL	2008	2009	2010
1	13%	14%	3,7%
2	16%	23%	10,1%
3	19%	20%	25,3%
4	21%	30%	28,4%
5	31%	13%	32,5%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**

Em 2008, a 1ª etapa da Provinha Brasil foi realizada em julho; em 2009, em março; em 2010, em abril.

A seguir apresento as médias da Provinha Brasil, no primeiro bimestre do ano de 2009 comparando com o ano de 2010, por Coordenadoria Regional de Educação:

GRÁFICO 5



Fonte: Setor de Avaliação Escolar da SME/CED

O gráfico nos mostra que o desempenho dos alunos aumentou nas dez Coordenadorias Regionais de Educação.

Esta avaliação, realizada de forma unificada, aplicada em todo território nacional a crianças com aproximadamente oito anos nos remete a alguns cuidados:

> "Como nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização são passíveis de verificação por meio da Provinha Brasil (...), foi necessário selecionar algumas dessas habilidades para construir o teste. Assim, as habilidades definidas para avaliar a leitura e a escrita são aquelas que podem dar informações relevantes em função dos objetivos propostos e das condições impostas no âmbito desta avaliação."
>
> INEP/MEC,2009

De acordo com Esteban (2009,pág.5) os testes padronizados e a desejada melhora no desempenho dos estudantes são entendidos como questões técnicas sem levar em consideração a complexidade dos processos escolares cotidianos e seus “entrelaçamentos” com a dinâmica sócio-cultural.

É necessário estarmos atentos a questão da inclusão/exclusão na proposta de ampliação da qualidade da educação brasileira. Ainda segundo Esteban,

> “O exame, nessa proposta,se orienta pela busca das insuficiências e seus resultados oferecem informações que levam à distinção entre os que realizam o percurso de aprendizagem compatível com a norma estabelecida e aqueles que não atingem os níveis esperados para o segundo ano de escolarização. A aprendizagem escolar é nessa perspectiva,desconectada das experiências anteriores e extra-escolar, como se a aprendizagem da língua escrita não se vinculasse fortemente à experiência da criança como participante da cultura escrita em suas atividades cotidianas.”
>
> Esteban,2009

Há que se ter cautela ao tomar como verdadeiro e único estes instrumentos de avaliação. Precisamos pensar que cada criança, de acordo com o contexto, histórico e sócio-cultural o qual está inserida pode apresentar tempos diferentes na construção do processo de leitura e escrita. Podemos inferir que crianças que não compartilham no seu cotidiano de valores escolares, podem precisar de um tempo maior para atingir os resultados previstos nos documentos oficiais.

É necessário ter clareza que os níveis de desempenho alcançado pela escola, nem sempre quer dizer que a criança ampliou de fato seu conhecimento sobre leitura e escrita.

4.4- PROVA BRASIL

Como já discutido no capítulo 2, a Prova Brasil é a avaliação nacional do rendimento escolar, abrangendo alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. A sua periodicidade é bienal e as disciplinas que constam da prova são Português (com foco na leitura) e Matemática. Além do teste são aplicados também

questionários que coletam informações sobre as características do aluno e sua trajetória escolar.

O desempenho alcançado pelo aluno na Prova Brasil relacionado com as informações de rendimento escolar (aprovação) nos dá o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A seguir apresento quadro comparativo do IDEB onde aparecem as médias a nível nacional e na Cidade do Rio de Janeiro. Segundo o MEC a cidade do Rio de Janeiro em 2007 no IDEB ocupava o segundo lugar entre as capitais nas séries finais, superando a meta estabelecida para 2011 (4,2), e o terceiro lugar nas séries iniciais, superando a meta prevista para 2007 (4,3). Já em 2009 a cidade do Rio de Janeiro não alcançou a meta projetada nas séries finais (3,9), ficando abaixo na meta observada (3,6).

QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS ÍNDICES IDEB BRASIL E MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

	Meta Projetada 2009	Meta observada 2009	Meta Projetada 2009	Meta Observada 2009
BRASIL	4,2	4,6	3,7	4,0
MUNICÍPIO DO RIO	4,6	5,1	3,9	3,6

Fonte: MEC/INEP

Uma das metas do Compromisso Todos pela Educação do Governo Federal, o qual a cidade do Rio de Janeiro aderiu em 2009, é alcançar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 6,0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental até 2021, sabendo ser este o índice dos países economicamente desenvolvidos.

Cada escola deve evoluir segundo ponto de partida distinto com objetivo implícito de redução de desigualdade educacional.

4.5 PROVA RIO

Baseado no artigo 9º do Decreto Nº 30426 de 26 de janeiro de 2009 e entendendo importância da avaliação para o planejamento do trabalho pedagógico de toda a Rede Pública Municipal de Ensino,a Secretaria Municipal de Educação realizou a **PROVA RIO 2009**.

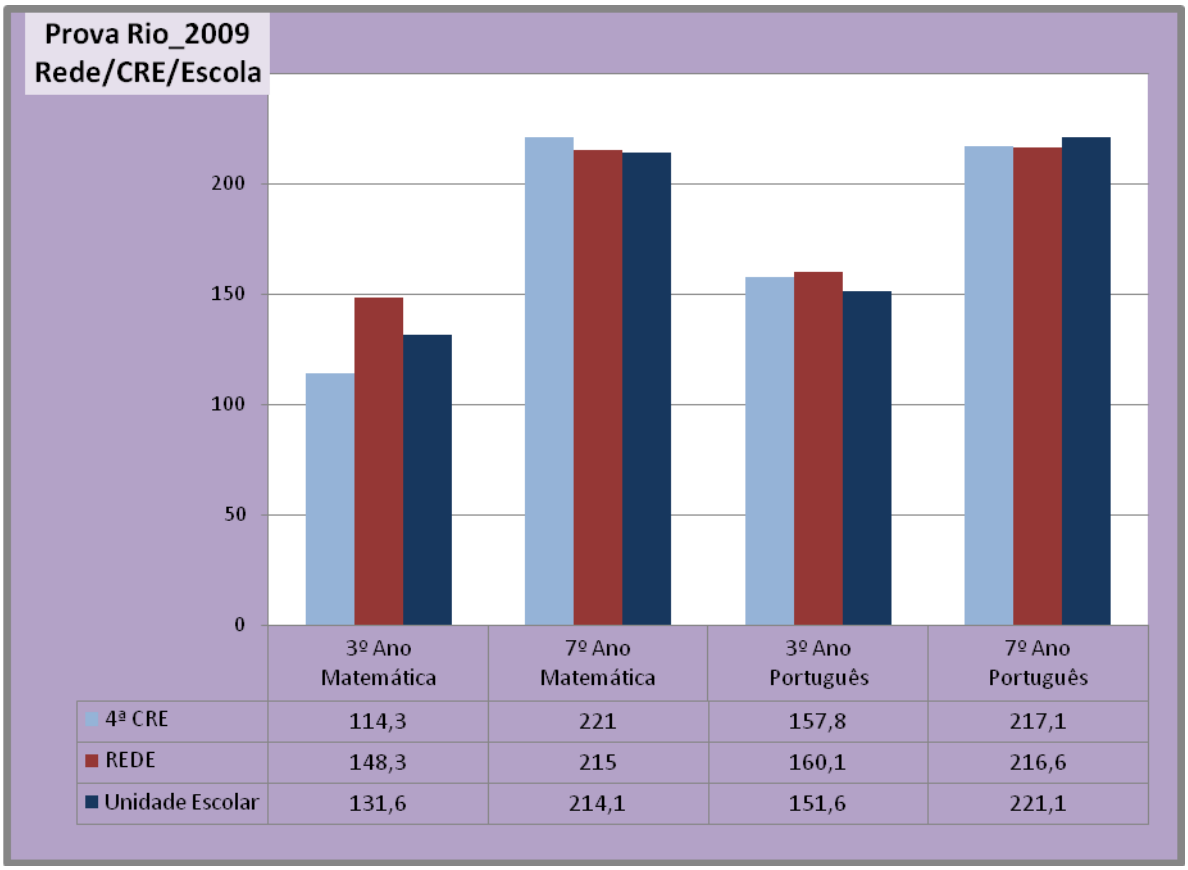
A Prova Rio configura-se como um sistema de avaliação em larga escala, realizada com a colaboração do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) da Universidade de Brasília (UnB). Segundo os organizadores tal avaliação produz informações importantes com indicadores de desempenho de rede que podem subsidiar um olhar diferenciado e direcionado no que tange às tomadas de decisão em política pública.

A aplicação das provas e dos questionários aconteceu no dia 29 de outubro de 2009, para todas as turmas do Período Final do Ciclo de Formação (3º Ano) e do 7º Ano,

Os alunos realizaram provas de Português e Matemática, além de responderem a um questionário com 20 questões; os Professores II e os Professores I de Português e de Matemática das turmas avaliadas, bem como os diretores das escolas participantes responderam a um questionário com 30 questões de cunho sócio-educativo. As provas eram compostas, no 3º Ano, de 28 questões, sendo 14 de cada disciplina, e, no 7º Ano, 40 questões, sendo 20 de cada disciplina.

Os dados a seguir foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e através da leitura do gráfico podemos verificar o índice de proficiência alcançado na rede, pela 4ª Coordenadoria Regional de Educação e pela Unidade Escolar na Prova Rio 2009.

GRÁFICO 6



	3º Ano Matemática	7º Ano Matemática	3º Ano Português	7º Ano Português
4ª CRE	114,3	221	157,8	217,1
REDE	148,3	215	160,1	216,6
Unidade Escolar	131,6	214,1	151,6	221,1

Fonte: Setor de Avaliação Escolar da SME/CED

Os dados do gráfico nos mostram que nos anos iniciais a escola fica com sua média abaixo da rede. Já nos anos finais, na disciplina de Português, a escola supera a média da rede e da CRE e em Matemática fica praticamente igual à CRE, porém fica abaixo da rede.

Em seu depoimento a Diretora da escola acredita que em 2010 os alunos vão ter um melhor desempenho: “em 2009 ainda não estávamos acostumados com este tipo de avaliação e nem sabíamos bem como trabalhar com os novos indicadores. Acho que faltou uma capacitação para instrumentalizar os professores e a Direção, capacitando como trabalhar com as orientações, dizendo como deveríamos proceder e para entendermos as novas regras da avaliação.”

Em 2010 a Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Universidade de Brasília promoveu o Seminário de Resultados – Prova Rio para Diretores e Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares com o objetivo de

capacitar os profissionais na leitura dos dados, explicando as estatísticas obtidas. Nesta ocasião foi entregue material que trazia a proposta de melhor esclarecer os resultados da Prova Rio, apresentando a Matriz de Referência de Língua Portuguesa e de Matemática dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental que foram utilizadas para elaboração da referida avaliação. Este documento esclarecia que tanto em Língua Portuguesa como em Matemática foram avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que fazem parte da Matriz de Referência nestas disciplinas.

Segundo, a SME-RJ, para que a escola verifique seu desempenho é necessário que a mesma tenha conhecimento do parâmetro de comparação estabelecido com a meta do Compromisso Todos pela Educação e compreenda o posicionamento da escola através da leitura do quadro de escala interpretável da Prova Brasil:

Quadro 1 - Posicionamento na escala interpretável da Prova Brasil

Nível de Proficiência	Língua Portuguesa	Matemática
125	Até 137,5	Até 137,5
150	De 137,6 até 162,5	De 137,6 até 162,5
175	De 162,6 até 187,5	De 162,6 até 187,5
200	De 187,6 até 212,5	De 187,6 até 212,5
225	De 212,6 até 237,5	De 212,6 até 237,5
250	De 237,6 até 262,5	De 237,6 até 262,5
275	De 262,6 até 287,5	De 262,6 até 287,5
300	De 287,6 até 312,5	De 287,6 até 312,5
325	Maior que 312,6	De 312,6 até 337,5
350	-	Maior que 337,6

3º ANO

7º ANO

É preciso entender que o Compromisso Todos pela Educação estabeleceu um nível a ser alcançado por todas as escolas brasileiras, a saber:

5º ano – Português:200; Matemática:225.

9ºano – Português: 275; Matemática: 300.

Cada escola recebeu senha específica para consultar na INTRANET da SME o desempenho obtido pela Unidade Escolar e um Comunicado que trazia o seguinte exemplo, a fim ajudar os professores a analisarem os resultados:

> "Uma escola no 3º ano, teve proficiência 177,3 em Português. Verificando o Quadro 1,perceberemos que esse número está na faixa do nível 175. Isso significa que a escola está caminhando bem, já que o nível desejável para o 5º ano, segundo o Compromisso Todos pela Educação, é 200. A partir dessa constatação, a escola deve ir à Tabela de Proficiência em Português, onde verá, no nível 175, que habilidades boa parte dos alunos dessa escola já desenvolveu ou está desenvolvendo."

A partir do panorama apresentado, sobre os diversos tipos de exames implementados no Sistema Educacional da cidade do Rio de Janeiro, busco compreender como tão diversas redes convergem para a rede chamada escola? De que forma essa rede escola entende e dialoga com as propostas emanadas da Secretaria de Educação? Quais as estratégias e táticas, lembrando Certeau, os professores estão se utilizando para não perderem sua autonomia profissional? Existe uma tensão explícita entre os instrumentos de avaliação utilizados pela atual gestão da SME e os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor em seu cotidiano de sala de aula?

Essa rede com seus fios e nós é que vou tentar entender em meu trabalho de campo, observando como se tece a rotina dos professores das disciplinas de Português e Matemática neste cotidiano tão rico em seus movimentos sempre imprevisíveis e com inúmeras possibilidades de exploração.

5- PELOS CAMINHOS DA UNIDADE ESCOLAR

5.1-CONSTRUINDO UM PERFIL DA UNIDADE ESCOLAR

> "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)

A escola "12 de junho" (nome fictício dado à Unidade, a fim de preservar a identidade dos participantes, a pedido dos mesmos) foi inaugurada na década de 50 do século passado, e é mais um legado modernista em edificações escolares. Os materiais utilizados no prédio são "brises", cobogós cerâmicos, tijolos de vidro, pilotis com pilares de seção circular e quebra-sóis (chapas de madeira usadas nas fachadas para evitar a exposição solar, tornando assim a ventilação e iluminação natural possível de acontecer pelas frestas).

A referida escola fica situada na zona norte da cidade e tem seu quadro técnico-administrativo-pedagógico completo. O prédio encontra-se em bom estado quanto à estrutura física. Atende a vinte e seis turmas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e tem também Classe Especial para alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado. Composta por dois andares onde encontramos no térreo a sala dos professores, ampla com geladeira, computador ligado a internet, mural com vários avisos pedagógicos e outros, banheiro próprio para os professores, TV e o escaninho de cada um com seus materiais; a secretaria,também com computador, telefone, um banheiro próprio e onde ficam materiais pedagógicos para distribuição aos professores; Gabinete da Direção, neste espaço encontramos a Diretora, a Diretora Adjunta e a Coordenadora Pedagógica. Aí também, além dos computadores para uso administrativo encontram-se as máquinas de reprografia da escola onde percebe-se que os professores podem manuseá-las para confecção do seu próprio material.

A escola possui ainda, um sistema de vigilância eletrônico onde além do portão de saída da escola, as áreas do pátio e corredores são monitoradas pela Direção.

No primeiro andar localiza-se o laboratório de informática, com dez computadores ligados à Internet. O mesmo funciona para os alunos da escola com diferentes objetivos tais como: reforço escolar, dinamizar projetos,realizar pesquisas, aprender determinados programas entre outros.

A cozinha e despensa foram construídas no térreo já encaminhando para os fundos do primeiro andar. Na cozinha é confeccionada a alimentação escolar e na despensa são armazenados os materiais para confecção do cardápio. Neste espaço só é permitida a entrada de pessoal autorizado e devidamente uniformizado de acordo com as normas do Instituto de Nutrição Annes Dias da Secretaria Municipal de Saúde. Acoplado à cozinha está o refeitório, onde é servida a alimentação escolar, já na parte dos fundos da escola encontra-se a quadra de esportes que sofreu uma reforma recente, portanto estando em bom estado para a prática de esporte e aula de Educação Física.

Há também, ao lado da quadra um posto da Guarda Municipal Comunitária e uma horta, esta última fruto de uma parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente. No projeto da horta trabalham agentes comunitários, pessoas da própria comunidade que são contratadas e percebem um valor para realizarem este tipo de serviço. Registre-se que os alimentos colhidos na horta são utilizados no Programa de Alimentação Escolar da própria escola.

Encontramos ainda, no andar térreo em frente à sala da Direção um auditório muito bem equipado, com poltronas acolchoadas, cabine de som e iluminação, com capacidade para 200 lugares. Finalmente é necessário registrar que a escola possui uma garagem, porém a mesma encontra-se sempre fechada e há uma dificuldade em conseguir entrar, pois não há um funcionário específico para abrir o portão e a Direção informou que há muitos roubos de carros no entorno. Dentro do estacionamento da escola dois carros foram roubados no ano de 2009, daí tanta prevenção.

Partindo para o segundo andar encontramos as salas de aula, laboratório de Ciências desativado, o qual segundo a Direção, será necessário um grande

investimento para reativá-lo, constando do planejamento da escola para o ano de 2011. A sala de leitura muito bem cuidada, com acervo catalogado e um professor específico para encaminhar os projetos e as atribuições da Sala de Leitura. Em todas as visitas à escola percebi a presença dos alunos no espaço desenvolvendo atividades em conjunto, de forma alegre e descontraída.

A escola atende a 777 alunos assim distribuídos: 26 na Educação Infantil – Pré-Escola, 21 no primeiro ano, 30 no segundo ano, 31 no terceiro ano, 31 no quarto ano, 54 no quinto ano, 161 no sexto ano, 159 no sétimo ano, 118 no oitavo ano, 120 no nono ano e 26 alunos na Classe Especial. Em sua maioria, estes estudantes são provenientes do entorno onde se localiza a escola. Possui ainda 43 professores lotados na unidade.

5.2-COLETANDO DADOS

Durante o processo de observação participante imbrica-se o meu percurso como professora dessa rede municipal, minha atuação como Diretora da Gerência de Educação da 4ª Coordenadoria Regional de Educação e meu papel como pesquisadora comprometida em desvelar os novos horizontes sobre avaliação do rendimento escolar e como os professores estão entendendo este momento.

Sousa(1991,pág.111) afirma que agregar novas perspectivas só é possível quando compreendo meus próprios pensamentos e apreendo o de outros. Ancorada neste sentimento fortaleço minha crença que estou em um caminho coerente neste trabalho e tomando como suporte Heidegger (1958, apud Sousa,1991.pág.111), o mesmo propõe: “somente quando pudermos habitar, nós poderemos construir”.

Inicio então, a primeira etapa da pesquisa entrando na escola para realizar a observação participante, carregando comigo a minha experiência. Devo registrar que fui muito bem acolhida pelos professores, alguns já conhecidos de outros encontros. A única solicitação feita pelos mesmos foi a garantia de que teriam preservados o anonimato de suas identidades. Com a sensação de que o “contrato” estabelecido por nós seria cumprido, a missão foi positiva e permitiu, como veremos ao longo

deste trabalho, trazer contribuições para percebermos como o professor trabalha com as novas diretrizes de avaliação na escola 12 de junho.

Ao longo da primeira etapa da pesquisa, realizada no primeiro semestre do ano de 2010, utilizei um caderno de campo, a fim de anotar as observações que realizava na escola. Em algumas situações preferi não transcrevê-las diretamente no momento do acontecimento. Algumas situações eu apenas anotava com palavras-chaves para quando chegasse a casa pudesse desenvolver o tema.

Além do registro de observações utilizei também a análise de documentos, como já visto anteriormente e questionário (anexos 2 e 6) com os professores, com algumas perguntas abertas, que tiveram como objetivo verificar informações profissionais tais como: ano de ingresso no magistério, se atua em outra rede, horário de trabalho e ainda algumas questões voltadas para temas como Cadernos de Apoio Pedagógico e sua utilização e o tema avaliação.

Ao me apresentar à Direção e a cada professor, procurei elucidar os objetivos do meu trabalho e da pesquisa. Entreguei um Termo de Compromisso com um resumo da investigação a cada um dos atores envolvidos, afirmando que os dados informados não seriam utilizados para outros fins que não àqueles definidos para a pesquisa (anexos 3, 4 e 7). Entreguei ainda autorização para pesquisa, documento expedido pela E/SUBE/4ªCRE.[18]

Fiquei próxima aos professores enquanto os mesmos preenchiam os questionários, porém sem fazer qualquer intervenção. Esta etapa me proporcionou observar as reações espontâneas de cada um e pude transcrevê-las mais tarde em meu caderno de observação. Todos responderam no próprio local de trabalho. Tal fato revelou-se importante para a pesquisa, pois assim não perdeu-se a espontaneidade das respostas.

---

[18] A expedição da autorização da pesquisa foi feita pela SME/CED de acordo com a Portaria nº41 de 2009 e encaminhada à E/SUBE/4ªCRE. Cabe ressaltar que o projeto de pesquisa foi analisado por este setor responsável antes da aprovação.

Somente uma professora, Ana Lucia,[19] não respondeu ao questionário em um primeiro momento. Após minha terceira visita à escola a mesma procurou-me e disse:

“agora estou percebendo seriedade no trabalho e gostaria, se ainda houver tempo de participar. Até porque, quem sabe não chega a quem tem que chegar o que vou escrever ...mas vou te pedir que não coloque o meu nome. Pode ser assim?”

Logo, todos os professores de Matemática e Português da escola pesquisada participaram da pesquisa, mas cabe registrar que o profissional ainda tem um certo temor de sofrer retaliações, caso tenha o seu nome exposto, ou associado a uma discordância com a política educacional vigente.

Também tive oportunidade de conversar com os professores,com a Coordenadora Pedagógica e com a Diretora, porém com um roteiro previamente definido. Neste roteiro as questões focavam quase que exclusivamente nos objetivos propostos para a pesquisa. Esta conversa se deu no próprio ambiente de trabalho, no horário escolhido pelos próprios professores,como se fora um Centro de Estudos. Mesmo com o barulho típico de uma escola onde os alunos crianças e adolescentes vivem, brincam, conversam, enfim curtem a escola, penso que este foi o melhor local para conversarmos, porque tivemos a autenticidade do local sobre o qual falávamos, logo não perdeu-se a naturalidade. Sobre esta questão trago ZAGO (2003, apud Borret,2007) que defende ser “ o local uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos. Os efeitos desta escolha serão certamente distintos se o encontro ocorrer na casa do informante, na escola ou no seu local de trabalho.”

Participei ainda de duas reuniões de Conselhos de Classe ocorridas ao longo do ano, com o objetivo de obter novas informações sobre o pensamento dos professores em relação à avaliação da aprendizagem de seus alunos.

As impressões registradas é o tema do próximo capítulo da presente dissertação.

---

[19] Como professores que participaram da pesquisa não serão identificados pelos nomes reais, serão atribuídos aos mesmos nomes fictícios.

6- TECENDO FIOS DE REFLEXÕES

6.1-Impressões Gerais

> "Mais que das intenções, eu gostaria de apresentar a paisagem de uma pesquisa e, por esta composição de lugar, indicar os pontos de referência entre os quais se desenrola uma ação. O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo. Somente algumas dessas presenças me são conhecidas. Muitas, sem dúvida mais determinantes, continuam implícitas – postulados ou dados estratificados nesta paisagem que é memória e palimpsesto."
>
> (CERTEAU,2008,p.35)

Inicio o presente capítulo tomando emprestada a palavra de Certeau, a fim de apresentar o trabalho de leitura e interpretação dos dados observados no cotidiano da escola. Em cada momento tentei desnaturalizar o que para mim parecia rotina e busquei achar o novo que surge a cada minuto na dinâmica de uma escola de subúrbio, que emerge com tantas situações imprevisíveis, que em nada me parece certo falar sobre "rotina", posto que esta, eu não encontrei em nenhum momento em que lá estive.

Este universo multicultural e pedagógico tem vida a partir da união de diversos elementos composto de saberes, teorias, práticas, certezas e paradigmas. Vai se construindo diariamente na interação com as práticas culturais, com as ideologias de um determinado momento e com a estrutura física posta. Enfim modela a visão de mundo e cria sentido para as ações de cada ator envolvido nesta trama.

Das intenções de mudanças para as mudanças efetivamente concretizadas na prática do cotidiano escolar existem processos a serem percorrido, que não são tão simples. Neste cenário, o professor acaba por se tornar a figura central entre acolher as medidas oficiais e colocá-las em prática no seu fazer pedagógico ou não. Neste ponto torna-se mister analisar os processos de mudanças sugeridas e como está estruturado o universo pedagógico dos que poderão implementar, ou não, as medidas oficiais propostas.

Locatelli (1998,p.63) reflete sobre o desconhecimento que ainda existe em relação a ação dos professores de um determinado sistema de ensino, sobre suas ações, opiniões, desejos, expectativas quando é proposto que os mesmos mudem sua prática pedagógica.

> "Para entender suas reações já que um processo de mudança exige a articulação de elementos de suas vidas como sujeitos histórica e culturalmente construídos (universo cultural) e de elementos que vêm sendo estruturados desde sua socialização profissional (universo pedagógico), o conceito de representações construídas e reconstruídas nas interações entre sujeito e contexto, parte visível de um iceberg assente em habitus, poderá ajudar a análise sobre o posicionamento dos professores frente a uma proposta de mudança." (Locatelli,1998,p.63)

A fim de compreender porque alguns professores se identificam com as propostas de mudanças colocadas pelo Governo e outros permanecem indiferentes ou contrários, não basta conhecer as propostas oficiais.Sabemos que é na escola que ocorre o processo de aprendizagem e o que importa é saber o que pensam e como se comportam os que estão no cerne deste processo, buscando entender suas práticas que conformam a identidade de cada escola.

> "A ação concreta dos sujeitos envolvidos na construção da escola estabelece práticas e procedimentos que uma vez instituídos influenciam e condicionam estas mesmas práticas. É desse contínuo relacionamento entre o instituinte e o instituído que nasce e se mantém a identidade da escola." (Silva,1996, apud Locatelli,1998,p.63)

Para entender um pouco mais desta realidade que se faz e que se vive a cada dia, acompanhamos e ouvimos os professores de Português e Matemática da escola pesquisada. A seguir teremos oportunidade de conhecer o perfil destes profissionais, caminhando no sentido de buscar respostas para as perguntas elaboradas no início da pesquisa.

6.2-Os Professores de Português e Matemática

Durante a primeira etapa da pesquisa os três professores de Português, os três de Matemática, a Diretora e a Coordenadora Pedagógica preencheram o

questionário. Esta etapa do questionário permitiu construir um perfil dos professores participantes da pesquisa. Apesar de não constar pergunta específica acerca da faixa etária dos entrevistados, para não haver nenhum constrangimento, foi possível a construção da tabela de idades a seguir. Tal fato se deveu à interpretação e análise de outras perguntas que constavam no questionário, bem como pelas percepções individuais através do diálogo mantido com os professores.

Faixa Etária	20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos
N° de Professores	0	1	3	2

Tabela 1 – Faixa etária dos professores de Matemática e Português do campo da Pesquisa

Como percebemos a faixa etária predominante está entre os 41 e 60 anos, e tal fato ocorre também com os professores das demais disciplinas, como pude observar. Não há na escola a presença de professores mais jovens, na faixa dos 20 anos, com exceção dos professores que regem as turmas do primeiro segmento. A tabela 2, a seguir, consolida as respostas dadas às perguntas quatro, cinco e seis do questionário, apresentando os tempos de graduação e de experiência profissional dos 6 professores. Notamos a baixa incidência de professores recém graduados ou novos no município. Segundo texto de Borret[20] (2007) isto explica-se devido a concurso de remoção promovido pela SME-RJ. Neste concurso, os profissionais podem solicitar transferências para escolas de abrangência da mesma CRE em que trabalham (remoção intra-CRE) ou para escolas localizadas em outras CRES (remoção inter-CRE). Logo, alguns professores que iniciam suas carreiras em CREs mais afastadas do centro da cidade, quando tem oportunidade optam pela sua transferência para escolas de CRES mais centrais, dentre elas a E/SUBE/4ªCRE. Seguindo esta lógica, encontraremos

[20] O questionário encontra-se no anexo da presente dissertação

professores mais jovens em CREs situadas na zona oeste, e por conseguinte com graduação mais recente.

	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 Anos	25 a 29 Anos	30 a 34 anos
Tempo de graduação				1	2	3	
Tempo de Magistério					1	2	2
Tempo de SME –RJ		1	1	2		1	

Tabela 2- Tempo de graduação e de experiência profissional dos professores de Matemática e Português

A tabela 3, a seguir, apresentará os dados referentes às perguntas seis,sete, oito, nove, dez e onze. Em relação às perguntas dois e três, que se relacionam ao horário dos professores assim como aos anos que lecionam não serão trabalhadas na análise da dissertação, já que tinham como finalidade favorecer a localização do professor na escola no campo da pesquisa, indicada na questão um.

Para que os docentes não fossem identificados optou-se por dar-lhes nomes fictícios. Seguem os dados.

Professor	Ingresso no Magistério	Ingresso na SME-RJ
Ave	1990	1996
Elaine	1979	2005
Mario	1983	1994
Ana Lucia	1977	1977
Daysi	2000	2003
Sidney	1986	1986

Tabela 3 –Professores que responderam ao questionário

Em relação à experiência profissional encontramos: 90% dos professores com mais de 20 anos de atuação no magistério e 10% com 10 anos de regência. Destes, quatro localizam-se na faixa entre 25 a 34 anos de tempo de magistério e 3 estão situados entre 10 a 19 anos de atuação na rede do Rio de Janeiro.

A tabela 4 apresentará os dados correspondentes à formação acadêmica dos professores, assim como o conhecimento dos mesmos em relação ao NCB Multieducação e a legislação de avaliação da SME.

Professor	Graduação	Universidade ou Faculdade	Pós-Graduação	Conhece NCB Multieducação	Conhece legislação Avaliação da SME
Ave	1990	UFRJ	NÃO	SIM	SIM
Elaine	1978	UFRJ	SIM	SIM	SIM
Mario	1988	FAHUPE	SIM	SIM	SIM
Ana Lucia	1982	UFRJ	NÃO	SIM	SIM
Daysi	1989	UERJ	SIM	NÃO	SIM
Sidney	1983	USU	SIM	SIM	SIM

Tabela 4 –Formação acadêmica e conhecimento sobre NCB Multieducação e Legislação

Cinco professores do grupo em questão, ou seja, 90% estudaram em universidades públicas e um em instituição particular. No tocante à pós-graduação,

quatro (80% dos professores) possuem curso de especialização lato sensu. Os demais 20% do grupo apenas concluíram a graduação.

Dentre os entrevistados, apenas a professora Daysi, diz não conhecer o Núcleo Curricular Básico Multieducação, por acaso ou não, uma das mais novas na rede do município do Rio de Janeiro, tendo ingressado em 2003. Entretanto, nesse ano, a Multieducação era a referência de trabalho para os professores. Já em relação à legislação de avaliação, todos os professores relataram ter conhecimento da mesma.

Na próxima sessão tem início o trabalho de análise dos relatos destes docentes, os quais foram obtidos através de questionário, entrevistas e informalmente, registrados no diário de campo.

6.3- Buscando Significado nos Dados

6.3.1 – Elaborando o corpus de análise

No capítulo I, tópico 1.2, foi explicitada a metodologia de análise das falas dos professores. Com a evolução dos estudos na área da educação percebeu-se que a complexa realidade do fenômeno educacional não se reduz a esquemas de verificação como os que podem ser empregados nas ciências experimentais.

O avanço deste estudo, também revelou que os dados e fatos simplesmente não aparecem para o pesquisador, tampouco este os enfrenta desprovido de suas próprias crenças, pressuposições e princípios.

> " O trabalho do pesquisador vem carregado e comprometido com todas as suas peculiaridades inclusive, e principalmente com suas definições políticas. Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma relação asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer" (LudKe e André,1986,p.4)

Neste sentido, é necessário ultrapassar determinadas técnicas para analisar dados, executando um rompimento teórico-metodológico mais profundo no contexto das abordagens quantitativas. Diversos autores procuram novas maneiras de entender os sujeitos, "fazendo-os reaparecer face às estruturas e aos sistemas, a

qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído" (Nóvoa,1192, apud Locatelli,1998,p.78).

> "Atualmente é cada vez mais evidente o interesse dos pesquisadores em educação pelas abordagens do tipo qualitativas. Estas pesquisas caracterizam-se por trabalhar com dados predominantemente descritivos e por dar atenção especial ao significado que as pessoas dão às situações. Não se procuram evidências para comprovar nem necessariamente se tem hipóteses preestabelecidas. Dentro desta vertente de pesquisa, embora pouco explorada a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Esta análise é apropriada quando se quer estudar um problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos indivíduos é crucial para a investigação" (Locatelli,1988,p.79).

Nesta pesquisa, em relação aos documentos analisados, buscou-se dar "voz aos professores e realizar a escuta dos mesmos" que "falaram" sobre vários temas ao responderem o questionário, especificamente às perguntas abertas.

Tratando-se de uma realidade que está em constante movimento, tal qual é a construção do conhecimento, que está sempre em processo de se fazer, não se procura uma forma de generalizar os padrões de representação das escolas, nem mesmo defini-los. Kramer e Souza (apud Locatelli,1988,p.80) apresentam em seus estudos a conclusão de que quando uma pesquisa possui conteúdos que podem ser reconhecidos em outras histórias por diferentes atores, nós estamos frente a um material que legitima uma experiência coletiva, algo que perpassa várias vidas e condensa aspectos que dizem respeito não a uma época, mas a todo um sistema de relações sócio-culturais.

Desta forma, os textos que formam o "corpus" de análise desta dissertação, elaborados pelos professores, legitimam suas experiências, trazendo falas/conteúdos que podem ser reconhecidos por outros professores, de outras disciplinas, mesmo que estes não se conheçam.

Através da linguagem, segundo Baktin (1981, apud Locatelli,1988,p.80) qualquer enunciado integra a experiência individual e os valores que circulam na sociedade. Logo, os diferentes textos produzidos pelos diversos professores das disciplinas acadêmicas serviram como estratégia metodológica, para entender a

relação dos professores com as novas propostas de avaliação de aprendizagem implementadas pela atual gestão da Secretaria de Educação.

O caminho escolhido como metodologia nesta dissertação foi a análise de conteúdos, tal opção justifica-se por ser esta muito empregada no caso de trabalho com documentos e por se caracterizar como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens.

Enquanto técnica a análise de conteúdo é utilizada tanto em pesquisas quantitativas quanto qualitativas, apesar dos processos empregados e a seleção de análise de registro respeitar cada pressuposto metodológico.

> " A abordagem quantitativa funda-se na frequência da aparição de certos elementos da mensagem (...) O que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença ou ausência do índice (tema, palavra, etc...) e não sobre a frequência da sua aparição" (Bardin,1979,p.115)

Bardin, em 1979, escreve "L'analyse de contenu" que é considerado um clássico sobre o tema e é referência para os pesquisadores que optam por utilizar este método. A obra expressa em detalhes a técnica de emprego bem como os princípios que norteiam a análise de conteúdo. Triviños (1987,p.160) descreve algumas peculiaridades sobre tal metodologia, sendo uma delas as comunicações entre os homens, enfatizando o conteúdo das mensagens. Segundo o autor, tal fato limita o âmbito do método, privilegiando as formas de linguagem escrita e oral. Outra especificidade do método é a inferência, que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação. Por fim, Triviños nos fala sobre uma última peculiaridade da análise de conteúdo, que se trata de um método que abrange um conjunto de técnicas, e caso não tenhamos clareza de tal fato, o aspecto da inferência será difícil ou mesmo impossível.

> "A classificação dos conceitos, a codificação, a categorização são procedimentos indispensáveis na utilização deste método, mas todos estes suportes serão inúteis na análise do conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência se não dominarmos os conceitos básicos da teoria que, segundo nossas hipóteses, estarão alimentando o conteúdo das mensagens" (Triviños,1987,p.160)

Ao optar pela análise de conteúdo é preciso articular os processos de seleção das unidades de registro e de contexto, definir as categorias de análise e elaborar as regras de enumeração. Também é preciso estar atento, pois não basta considerar apenas o conteúdo expresso nos documentos analisados. É preciso ir além e tentar desvelar o conteúdo latente nos mesmos, buscando perceber o que está subjacente ao que é "dito" mediante o contexto histórico no qual se dá a produção.

Nesta dissertação, as unidades de registro são de natureza temática. A partir da frequência dos temas buscou-se apreender as representações dos professores num determinado momento de implementação de uma nova proposta em educação, mais especificamente, no campo da avaliação da aprendizagem.

> "Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis." (Bardin,1979, p.105).

A realização de uma análise temática, procura revelar os núcleos de sentido que compõem um texto, levando em conta que sua presença ou frequência de surgimento podem ter algum significado frente ao objetivo analítico pretendido.

Tomando por base Bardin (1979,p.106), o tema é geralmente utilizado como unidade de registro com fins de estudo de opiniões, crenças, atitudes, valores, tendências.

> "O tema é uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem lingüística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar para diversos temas." (Bardin,1979, p.105).

Em relação às regras de enumeração o presente trabalho foi baseado na frequência de aparição dos temas, uma vez que de acordo com Bardin, 1979,p.109):

> "a aparição de um item de sentido ou de expressão, será tanto mais significativa – em relação ao que procura atingir na descrição ou na interpretação da realidade visada-quanto mais esta frequência se repetir" (Bardin,1979, p.109).

Quanto à categorização foram agrupadas unidades de registro (temas) reunindo-os em função dos caracteres comuns destes elementos. Classificar elementos em categorias requer a investigação do que cada um deles tem em comum com outros.

> "A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou recusa no material), mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos". (Bardin,1979, p.119).

Na presente dissertação, as categorias não foram pré-definidas. Emergiram da leitura dos documentos e questionários e da analogia entre os temas detectados.

No decorrer da análise encontram-se citações provenientes dos questionários respondidos pelos professores, assim como da entrevista realizada com os mesmos. A seguir apresentaremos a organização dos dados.

6.3.2 – Organizando os dados

O conjunto de seis questionários respondidos pelos professores das disciplinas de Português e Matemática, ao longo do ano letivo de 2010, constituiu um primeiro corpus, universo de documentos levados em consideração para serem submetidos ao processo de análise. Um segundo corpus de análise foi a entrevista realizada com os professores, Direção e Coordenação Pedagógica, ao longo do acompanhamento à unidade escolar.

Os questionários foram escolhidos para um primeiro momento de análise, porque as perguntas abertas, permitiram aos professores expressarem seus sentimentos e o movimento vivido pela escola durante o processo de implementação da nova proposta de avaliação da aprendizagem preconizada pela atual gestão.

O presente trabalho foi elaborado a partir do seguinte movimento:

1. Leitura dos textos, sentindo o "tom" que emergia de cada um deles.

2. Identificação dos temas que mais mobilizaram os professores.
3. Verificação da frequência destes temas durante o processo da discussão.
4. Agrupamento dos temas em categorias.
5. Seleção dos trechos significativos que pudessem oferecer pistas sobre como os temas eram tratados em cada situação.
6. Relação entre os temas abordados e as intenções expressas sobre o processo de mudança, na legislação da avaliação da aprendizagem,levando em conta as categorias definidas.

A partir dos dados coletados foram elaborados quadros com apresentação de dados quantitativos que estão no anexo da presente dissertação.

No caso específico deste trabalho em que pese tratar-se de um estudo de cunho essencialmente qualitativo, os dados numéricos auxiliaram a guiar o olhar. A tentativa de compreender os dados, imbrica-se com a busca por respostas através da fala dos professores, de como se comportam em cada movimento de mudança na rede, de como suas expectativas vão se confirmando ou não.

Como já visto anteriormente neste trabalho, a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. As escolhas técnicas dependem do caminho que se quer trilhar e dos procedimentos a serem desenvolvidos. Na presente dissertação a análise de conteúdo permitiu a sistematização dos dados coletados, a fim de que se viabilizasse compreender o objeto estudado.

Após sucessivas leituras do material foram definidos quatro grandes temas, a saber: a avaliação da aprendizagem na concepção do professor, política pública em educação/ações oficiais, o currículo proposto e sua operacionalização e o professor no cenário cotidiano (anexo 9). Sob cada tópico serão apresentadas, a seguir, as categorias que emergiram neste processo de análise.

6.4- Raízes e Opções: Vozes dos Professores

A fim de analisar os padrões de representação que emergem da fala dos professores de Matemática e Português, da Coordenadora Pedagógica e da Direção da Unidade Escolar no processo de implantação de uma nova sistemática de

avaliação da aprendizagem, por parte da Secretaria Municipal de Educação, optei a partir deste momento do trabalho de pesquisa, por conservar uma parte dos dados brutos consubstanciados nas próprias “vozes” dos atores envolvidos no processo. De acordo com Ludke (1992,p.48):

> “A transcrição de fala ou de trechos de observações diretas, com o mínimo possível de interferências do pesquisador oferece ao leitor um panorama vivo da realidade estudada. De outro lado é importante que se vá introduzindo uma porção de outros dados mais elaborados, isto é que já carreguem uma carga maior de análise e interpretação por parte do pesquisador, que irá incorporando seu próprio tratamento de dados em composição com o apoio teórico empregado (...) É preciso que tudo isso fique bem visível aos olhos do leitor, que deve ter acesso aos elementos básicos da pesquisa para, poder dar crédito às interpretações do pesquisador, quer concorde quer discorde delas”.

O texto aqui apresentado é um texto escrito a várias mãos, declamado por várias vozes, mesclado de sentimentos, alegrias, emoções, afetos, desencantos, esperanças. Cada fala desvenda um pouco o cotidiano da escola, seus anseios, projetos, dúvidas e por vezes a fala no silêncio. As vozes dos professores convidam a todos que “vivem” educação a uma reflexão.

6.4.1-Avaliação da Aprendizagem:Concepção do Professor

Com o foco no primeiro tema, “Avaliação da Aprendizagem: concepção do professor”, as leituras e releituras dos questionários e entrevistas me fizeram compreender que os professores entrevistados da escola 12 de junho não utilizam somente provas oriundas da Secretaria de Educação para configurar o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Procurando explicar como chega ao conceito final dos estudantes o professor Mario declara:

> “ Minha proposta de avaliação é que seja diferenciada, de acordo com o tema respeitando a individualidade e a realidade de cada turma.”

> “As avaliações da SME são muito bem elaboradas e apresenta textos que estão de acordo com a realidade dos alunos. Na minha disciplina

> eles fazem uma avaliação feita por mim, a avaliação da SME, a participação nas aulas também conta e nos projetos que porventura existam na UE."

Assim com base no tema 1 veio à tona a primeira categoria "Avaliação", ou seja, o fato do aluno aprender ou não, constatado a partir do uso de algum instrumento de avaliação, não é o único elemento considerado pelo professor para atribuição do seu conceito.

De acordo com Sousa (2008,p.86), de forma geral os conceitos são atribuídos aos alunos levando em consideração além de seu desempenho em relação ao conteúdo desenvolvido, seu comportamento na rotina escolar, cumprimento das atividades propostas pelo professor, tais aspectos possuem diferentes "pesos" adotados pelos docentes. Observe-se este depoimento da professora Elaine:

> "O conceito final do meu aluno é estabelecido após o conjunto de situações observadas diariamente, desde as tarefas, frequências, participação nas atividades até os resultados de testes escritos e produção de textos."

Ainda sobre a categoria Avaliação, trazemos o relato da professora Elaine:

> "As minhas avaliações sempre são diferenciadas, porque cada turma possui as suas características e estágios de aprendizagem, assim como cada aluno é diferente dos outros."
>
> "As avaliações externas, como estamos falando agora, são boas, trazem textos bem selecionados e questões bem elaboradas. Só gostaria que apresentassem maior grau de dificuldade. Múltipla escolha não mostra a real aprendizagem do aluno"

Este modo de proceder pode ser entendido como um amadurecimento profissional que suplanta o momento atual, na política educacional onde as avaliações padronizadas são prioritárias. Há também a má interpretação entre avaliação da aprendizagem com classificação dos estudantes, esta última traduzida na atribuição de um valor numérico aos alunos, de acordo com as notas tiradas nas provas e nos trabalhos escolares. A classificação se faz presente ainda quando o professor define, a partir do resultado das provas, se os alunos ficarão retidos ou promovidos à série seguinte, sentenciando assim os "bons" e os "ruins" ou os "mais fortes" e os "mais fracos". Este modelo existe em muitos sistemas de educação

brasileiro, incluindo ai a maioria dos Sistemas públicos. Note-se que a professora Elaine é a mais nova na rede, porém com maior tempo de magistério.

Encontramos ainda a professora Ave, que demonstra ser mais tradicional em sua forma de avaliar os alunos quando afirma:

> "As avaliações padronizadas da SME são exemplos de muitas outras que virão na vida acadêmica dos alunos, mas por serem de múltipla escolha, não passam a exata noção sobre o aluno que não domina a leitura e a escrita (...) Penso ainda, que a reprovação é o resultado de um processo que se arrasta há anos. A política de "aprovação automática" ocultou problemas graves de alfabetização, esses problemas empurrados para as séries seguintes foram se transformando no caos da Educação e infelizmente toda culpa recai sobre a disciplina de Português; somos responsáveis por esse fracasso porque aceitamos este sistema de aprovação por anos e nosso esforço tardio não obtém o resultado eficiente e necessário para formarmos nossos alunos leitores."

Neste caso nos remetemos à pesquisa de Franco,Fernandes e Bonamino (2000), revelando que o tema avaliação continuada remonta à década de 1980 onde as propostas envolvendo os ciclos e a própria avaliação tiveram relação direta com as propostas educacionais implantadas a época bem como, com o contexto de redemocratização do país. Nesta ocasião poucas foram as iniciativas de se estender o Sistema de Ensino de Ciclos para o segundo segmento do ensino fundamental, focando apenas nos anos iniciais de escolarização. Tal fato ocorreu devido a resistência redobrada por parte dos professores deste segmento, que parece estar associado ao perfil e cultura profissional diferenciados dos professores que atuam no segundo segmento.

> "Por isso, os gestores educacionais envolvidos com a adoção de ciclos e avaliação continuada ao longo de todo o ensino fundamental precisarão considerar não só que se trata de mudança de paradigma na organização do ensino profissional dos professores, em especial a dos professores do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. O eventual desprezo deste aspecto tende a comprometer as chances de que ciclos e avaliação continuada possam contribuir para as políticas de inclusão social. (Franco, Fernandes, Bonamino, 2000).

A professora deixa transparecer em sua declaração a não aceitação ou até mesmo a não compreensão da proposta da organização de ensino em ciclos,

preferindo assim a forma mais tradicional de avaliar os alunos, através de uma prova que irá gerar o conceito final.

Na esteira de Fernandes (2010, p.890) é necessário desenvolvermos a consciência de discutirmos e superarmos o movimento de atribuir o fracasso escolar às famílias, ou aos alunos, ou aos professores, assim como atribuir a solução a partir de movimentos de mudanças pontuais nos sistemas de avaliação. Outra dicotomia que, segundo Fernandes (ibid), precisa ser superada refere-se ao discurso de que a escola seriada teria uma melhor qualidade de ensino em relação às escolas de ciclos. Segundo a autora, é necessário partirmos de uma análise do ponto de vista histórico-social e cultural, contribuindo com elementos que auxiliem a avançar no debate série/ciclos e que nos ajude a compreender que tal dualidade está a serviço da não superação do fracasso escolar.

> Estudos apontam que o desempenho dos estudantes das escolas seriadas e das escolas em ciclos é semelhante. Ou seja, nem o problema e nem a solução encontram-se na organização da escolaridade: série ou ciclo. Sem desprezar a importância da maneira como se pode organizar a escolaridade, pois dela decorrem inúmeras e inestimáveis mudanças, as soluções para o fracasso escolar são de várias ordens, pois o mesmo é gerado/criado por diferentes motivações. O debate em torno dos ciclos... dá-se pela urgência de se repensar uma escola que passe a considerar toda a complexidade do ensinar e aprender, bem como todas as mudanças no próprio mercado de trabalho e nas relações entre os sujeitos no mundo, entre si, com o tempo, com o espaço, com seus contextos de aprendizagem. Fernandes (2010,p.891)

Em outra passagem, ainda citando a professora Ave, a mesma tem a seguinte fala:

> “Entendo que o processo de avaliação é contínuo e todo progresso, por menor que seja, deve ser levado em consideração e as dificuldades apontadas pela avaliação devem ser superadas, mas não posso abrir mão da prova como principal instrumento de avaliação”

Percebemos por esta fala que a prova ainda é o instrumento principal para a prática avaliativa desta professora, fazendo-se presente no decorrer de todo o processo de educação escolar, ocupando um papel central. A avaliação é confundida aqui, com os momentos de atribuição de notas e conceitos, podendo levar o aluno a estar comprometido não com a aprendizagem, mas sim com a conquista de determinados conceitos.

Os professores indicaram participação, interesse, ou a combinação dos dois, como aspectos da vida escolar dos alunos, que são levados em consideração no momento de definição dos conceitos. Dentre os seis entrevistados, quatro demonstraram dar relevância a estes aspectos em mais de uma pergunta. Assiduidade foi outro elemento citado, já que três professores afirmaram levar em conta a presença do aluno em sala de aula para conceituá-lo. Os professores descreveram alguns comportamentos, que apesar de não concorrerem diretamente no momento da avaliação são observados pelos mesmos, como por exemplo: relacionamento com os outros colegas, atitude em relação ao professor, organização e respeito de forma geral.

A análise do aluno de forma global, ou seja o conceito global foi aprovado pelos professores, mas com a ressalva de que não apenas o resultado das notas das provas da SME como um somatório de todos os conceitos das disciplinas que envolve as provas bimestrais, mas sim a avaliação do professor, levando em conta as características acima descritas.

Freitas (2009,p.8) auxilia na análise deste comportamento dos professores em relação à avaliação dos alunos. O autor destaca o conceito de avaliação formal e informal ressaltando que a avaliação informal pode ocorrer através de opções metodológicas escolhidas pelo professor, em função de seu juízo sobre o aluno. O autor traz a seguinte reflexão:

> "Este processo possui algumas facetas e envolve não apenas a avaliação do conteúdo estudado, mas também a avaliação do comportamento do aluno e os aspectos relativos à avaliação dos seus valores e atitudes. O processo de avaliação, portanto, não pode ser reduzido à questão da classificação ou não do desempenho do aluno, pois, estreitamente ligados a ele, se encontram os mecanismos de avaliação do comportamento do estudante e de sua disposição para estudar." Freitas (2009,p.8).

A partir da categoria Avaliação e suas referências foi elaborada a categoria "Homogeneidade" e "Valor da Reprovação" que serão discutidas neste momento.

Escolho o relato do professor Mario que nos fala sobre a sua concepção de avaliação e como entende a reprovação:

> "Lingua Portuguesa apresenta esses índices de reprovação, pois o aluno, em geral, não apresenta o hábito de leitura, não tem calma para ler e interpretar textos dificultando assim o desenvolvimento e o rendimento do mesmo. Em se tratando de reprovação, há casos em que o resultado se faz necessário, há outros que não, somente vai diminuir a motivação do aluno, mas ela tem que existir."

Trago a fala de outro professor sobre a questão da relação avaliação e reprovação:

> "O aluno fazia o que queria, ele sabia que não ia ser reprovado mesmo, então estudar pra (sic) quê? Quem controlava este aluno, os mais indisciplinados? Não tínhamos mecanismos, agora você pode tirar ponto de quem perturba a aula, atribuir ponto para quem chega na hora e faz os deveres e eles sabem que se não tirar nota boa vão ser reprovados..."

Na perspectiva de Afonso (2005,p.20), a relação professor e aluno, enquanto avaliador e avaliado, é experimentada como uma relação de poder, na medida em que a avaliação é compulsória e traz conseqüências importantes para a vida escolar do aluno, assim como para a vida pós-escolar. Esta relação se impõe, segundo o autor, de forma unilateral impondo uma relação de dominação. E continua:

> "De modo similar àqueles julgamentos que ocorrem nas instituições psiquiátricas e judiciárias, os julgamentos de excelência, que ocorrem no quotidiano da escola e da sala de aula, contribuem para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas, que consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar. De facto (sic) como já há bastante tempo salientou Walo Hutmacher (1978,p.65), em muitos casos as classificações escolares transformam-se em "estratégias-chave de manutenção da ordem", ou são simplesmente instrumentos disciplinadores a que os professores recorrem para impor aos estudantes os valores e os comportamentos que eles idealizam como adequados. Seja como forma de recompensa seja como forma de punição ou coerção, avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes." Afonso (2005,p.22,23)

O relato do professor nos faz refletir sobre o papel da avaliação e o valor que a reprovação desempenha no âmbito escolar. Nota-se que a avaliação é centrada no aluno, que deve realizar as tarefas e alcançar o rendimento desejado pelo professor. As expectativas do professor não levam em consideração as características dos alunos. O professor sequer questiona a possibilidade de tornar o

conteúdo mais atrativo ou modificar a forma de ministrar suas aulas, o que talvez recolocaria a questão da utilização de medidas punitivas para garantir a disciplina.

Citando Freire (Freire e Guimarães, 1982,p.18):

> "a disciplina é absolutamente fundamental (...)mas desde que ela seja a expressão de uma relação harmoniosa entre pólos contraditórios, que são a autoridade e a liberdade. Quando essa contradição vira antagônica, a disciplina deixa de existir: ou porque em lugar dela está havendo licenciosidade, que seria então a ruptura desse equilíbrio em favor da liberdade, que deixa de ser liberdade e vira licença, ou em favor da autoridade que deixa de ser autoridade e vira autoritarismo".

A professora Ave também nos dá pistas em sua fala sobre como o professor valoriza a reprovação e de que forma entende a relação direta entre avaliação e comportamento em sala de aula:

> "O comportamento de "descaso"" por parte do aluno com a educação, conseqüência da promoção automática, vem sendo substituído pelo compromisso e pela preocupação em assimilar os ensinamentos e executar as atividades."

Observa-se aqui como a professora incorpora o discurso dominante em relação à "aprovação automática", sem, no entanto conseguir aprofundar a discussão. Fernandes (2010,p.37) em seu texto traz a seguinte declaração:

> Diz o senso-comum que "estão saindo sem aprender! Porque não são avaliados e não são reprovados!" Eis ai, um grande equívoco que podemos cometer, pois ele nos remete à máxima, que já faz parte de nossa cultura escolar, de que a reprovação é garantidora de uma maior qualidade do ensino. A garantia de uma melhor qualidade de ensino relaciona-se com professores bem formados e informados, salário justo, condições de trabalho dignas, recursos materiais, em escolas arejadas, claras, limpas, com mobiliário adequado e bonito, se constituindo em espaços de prazer para professores e alunos.

Como já vimos anteriormente, a professora em questão tem posições mais tradicionais, porém também nos diz que realiza avaliações contínuas e que cada progresso, por menor que seja, deve ser levado em consideração por ocasião da avaliação final da aprendizagem do aluno. Podemos perceber como é difícil para o professor lidar com este intrincado campo de relações em sala de aula que não se esgota simplesmente no dualismo entre avaliação formal e informal. Seguindo este pensamento, apesar do professor levar em conta comportamentos, atitudes e valores expressos pelos alunos, ainda assim, este caminho não garante o sucesso

escolar do aluno. A necessidade da avaliação formal existe e é fortemente enraizada na crença de alguns professores. Para Freitas (2000,p.22)

> "Os estudantes que estão na escola não aprendem apenas as disciplinas escolares, eles vivenciam relações sociais e terminam desenvolvendo valores e atitudes. Junto com o conteúdo das matérias, a vivência na escola ensinará alguns valores. A questão é : quais valores a escola deveria disponibilizar. Competição? Consumismo? Individualismo? Solidariedade?".

A Diretora da escola traz a seguinte reflexão sobre a questão da avaliação, que se coaduna com a passagem acima citada:

> "A avaliação deve ser diferenciada e diversificada, pois o mundo é assim. E na escola reproduzimos comportamentos, condutas, pensamentos e aprendizagens sobre este mesmo mundo."

Outra questão que perpassa a avaliação na concepção do professor é a questão da homogeneidade dos tempos de aprendizagem.

> "Recebemos alunos de várias regiões e de diferentes classes sociais. Sim, as diferenças são gritantes de turma para turma da mesma série e até entre alunos da mesma turma. Por vezes, as avaliações são diferenciadas observando o grau de dificuldade."

A fala da professora Ave nos aponta para uma questão séria em se tratando da atual política educacional, qual seja: um currículo único a ser cumprido em um tempo determinado, em geral um bimestre, ocorrendo após este período uma avaliação padronizada para todos os alunos. Considerando que cada aluno tem seu ritmo próprio como esperar que todos adquiram o mesmo conhecimento ao mesmo tempo? Chama atenção, também, outra fala da professora em relação às diferenças, à diversidade regional e às desigualdades sociais que aparecem como se fossem a mesma situação e sob uma ótica de "problema".

Como já visto anteriormente nesta dissertação, a sala de aula é vista pelos professores, em geral, como lugar onde convivem diferentes saberes e é "habitada" por pessoas de diferentes culturas, crenças e valores. Quando pensamos em sala

de aula, somos levados a pensar que a sala de aula ideal é aquela onde os alunos aprendem, o professor ensina, lugar de ordem e paz. Sabemos até que esta sala de aula existe em breves momentos, como cita Esteban (2006,p.7-20) “mesmo que em breve instante de fotografia”.

Porém a sala de aula citada pela professora e também a mais comum é aquela que se constitui em um

> “lugar praticado em que os espaços se confundem, as identidades se embaraçam, as fronteiras se borram e o caos emerge.(...) Na sala de aula há necessariamente, diálogos entre os diferentes, com suas diferenças. Diálogos atravessados por consensos, confrontos, acordos, conflitos. Diálogos buscados; diálogos que não se deseja travar; diálogos que se prefere esquecer;diálogos que a palavra não pode mediar; diálogos interrompidos/constituídos por intenso ruídos, por longos silêncios, por breves olhares, por gestos contraditórios. Diálogos monológicos e ainda assim tecidos por muitos outros diálogos” Esteban (2006,p.7-20).

De acordo com Esteban (2006,p.7-20), não temos registros de uma sala de aula de escola pública como espaço de educação popular que favoreça experiências e o acontecimento da diferença, uma sala de aula que se não esteja vinculada ao processo histórico de constituição de poder sobre o outro e de controle das possibilidades emancipatórias que podem emergir do caos. Porém, ainda segundo a autora, a mesma vem colhendo registros de que

> “está sendo tecida com cuidado em muitas salas de aula brasileiras, onde professoras, professores e alunos e alunas se encontram e solidariamente se expõem em suas diferenças e juntos produzem a possibilidade de, como nos ensinou Paulo Freire, ser mais como projeto de cada um e de todo o coletivo.”Esteban (2006,p.7-20)

Outra questão que a professora aborda em sua fala, diz respeito a importância de diversificar as avaliações realizadas pelos alunos, uma vez que a turma tem suas diferenças. O senso comum utilizado pela professora está amparado nos estudos de Esteban e Fetzner (2010):

> “Pode-se inferir que crianças das classes populares, que vivem nas periferias urbanas e participam de grupos socialmente marginalizados, podem não apresentar, no mesmo período de escolarização, desempenhos semelhantes ao de crianças que partilham, em suas vidas cotidianas, os conhecimentos e valores escolares. A diferença de resultados, prevista na classificação apresentada, se justifica com uma argumentação que não considera a dimensão sócio-histórica e cultural da aprendizagem escolar e

> trata como negativos, indesejáveis, os desempenhos que não se enquadram no nivelamento proposto."

Em praticamente todas as entrevistas percebe-se que os professores reconhecem que a escola não está sintonizada com a realidade vivida pelo aluno. Afirmam a existência de saberes legítimos nas classes populares e compreendem a necessidade da articulação entre estes e os saberes escolares. Percebe-se que há uma valorização do aluno e de suas experiências e uma preocupação com o fazer pedagógico.

Uma professora, um tanto irritada com a atual política educacional de ranqueamento de desempenho, faz a seguinte colocação:

> "Comparar escolas tão diferentes é incompreensível. Uma escola na favela não é igual a uma dentro de um condomínio".

Freitas (2009,p.19) nos ajuda a analisar esta situação com a seguinte declaração:

> "... Tal homogeneização fornece igualdade de acesso, mas não necessariamente igualdade de desempenho, já que os ritmos de aprendizagem dos estudantes são diferenciados. (...) Em geral neste contexto a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre ser bem-sucedido ou não. Na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso. As políticas públicas liberais dos anos 90 aos atuais colocaram 97%das crianças brasileiras em idade escolar na escola, mas não conseguiram garantir qualidade para todas. Este é o limite do projeto liberal."

Em se tratando de trabalhar com uma orientação curricular única para todas as escolas e uma avaliação padronizada, vou em busca de entender como o professor está utilizando, ou não, este tipo de avaliação para conferir um conceito final para o aluno. Para tanto, passo ao segundo grande tema que emergiu das leituras das entrevistas, dos questionários e do meu acompanhamento ao Conselho de Classe, qual seja: política pública em educação/ações oficiais.

6.4.2- Política Pública em Educação/Ações Oficiais

Serão abordadas agora algumas questões/repercussões das novas legislações de avaliação da aprendizagem na organização do trabalho docente da escola pesquisada. Com a intenção de seguir um caminho coerente em relação ao objetivo da presente dissertação, o foco será na implementação da aplicação de provas bimestrais padronizadas para as disciplinas de Português e Matemática, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação a todos os alunos.

Nas entrevistas com os professores de Português e Matemática, em geral, estes denotam pouca crença na implantação de uma política educacional de qualidade. Ao longo das leituras emergiram as seguintes categorias: descontinuidade das políticas públicas, a não legitimação destas políticas integralmente e por fim o professor como importante ator no centro deste processo. Além destes elencados, surgiram ainda outros indicadores com menor intensidade, como: a falta de profissional de apoio, a falta de tempo para estudar e planejar e a falta pontual de professores em determinados momentos.

Observando os textos das entrevistas e questionários, percebe-se que os professores tem uma percepção negativa quanto às constantes mudanças de propostas educacionais. Trazemos a fala da professora que nos deu uma pista para fazermos esta afirmação:

> "Eu critico justamente a política educacional que é instituída por cada gestão. Cada um que chega apresenta uma proposta. Acontecem as discussões, reuniões. Quando o professor está quase pronto para aplicar as novas orientações, muda tudo de novo, vem outra gestão e começa tudo de novo" Professora Edna.

Sacristán (1998) analisa o que ele chama de "rito recorrente" de macroprojetos de reforma dos sistemas educativos indicando que usualmente este tipo de ação possui uma capacidade ínfima de transformar a realidade, uma vez que tem pouca relação com a vida cotidiana das escolas e com a cultura pedagógica que rege os processos educativos. Segundo o autor:

> "Como o sistema educativo não é uma área que capte o interesse do público em geral, todo o programa de reforma encontra rapidamente ecos e esperanças naqueles que estão mais interessados em educação ou

> que dela vivem: os docentes. Interesse que é substituído por decepção por se colocar mais que hermenêutica no discurso, mais esperança que análise crítica e experiência histórica" (Sacristán Gimeno,1998,p.26)

De acordo com o autor, sob o discurso das reformas, mudanças e transformações, encontra-se outra função do discurso político, o argumento que explica a existência de uma estratégia política para melhorar o serviço educacional. Como mudança denota transformar para progredir, melhorar, logo se consegue apoio público, criam-se expectativas. Supõe-se que quando há propostas de reformas, haverá mudanças, caso contrário é como se não existisse uma política educacional em vigor.

Durante a leitura das entrevistas, percebe-se claramente que os professores tem uma percepção clara de que cada Governo traz sua própria proposta curricular.

> "Quando a gente já tinha feito o professor entender que tem que ver o todo do aluno, vem o mantra da eleição:"não a aprovação automática". Ai sabe o que o professor entendeu? Vamos reprovar...É para reprovar. E começamos a trabalhar de novo junto ao professor..."

Esta fala de uma das professoras exemplifica o que já foi colocado anteriormente, a descontinuidade das políticas públicas incomoda os professores que não sentem confiança para se apropriarem de determinada orientação, pois não sabem se ela vai durar até o próximo governo apenas. Esta declaração nos remete a uma reflexão acerca do ressentimento dos professores em relação à falta de uma política de Estado, não uma política de Governo, vinculada a quem esteja no poder em um ou outro momento.

Isto nos leva a perceber que alguns professores desconfiam da nova proposta de avaliação, que traz como um dos instrumentos a ser considerado para avaliação dos alunos, a prova bimestral padronizada. Todos os professores entrevistados não utilizam as provas citadas como caminho único para chegar a um conceito final para o aluno, apesar de também não negá-la. Assim, trago a fala da professora Daysi:

> "Não concordo com a concepção de avaliação da SME, pois cada escola vivencia a realidade da comunidade."

Já o professor Mário acrescenta que as provas são, para sua disciplina, apenas um instrumento a mais na rotina das aulas e no tocante a avaliação dos alunos.

> "A avaliação da SME é um instrumento a mais a ser utilizado e acrescentado a todos os outros que fazem parte deste trabalho do professor, que faz as adaptações necessárias à realidade de seus alunos."

Estes relatos evidenciam a preocupação dos professores em relação a adaptação dos conteúdos para os alunos de acordo com o ritmo de cada um e adoção de critérios diversificados para se chegar a um conceito final.

Dentre as possibilidades de se abordar as questões que se referem à avaliação, percebe-se na atual política pública educacional um viés relacionado às avaliações externas como forma de garantir a qualidade e o êxito da aprendizagem. Porém, inferimos pelas declarações dos professores entrevistados, que este não é o caminho seguido por estes professores. Apesar de acreditarem na avaliação através de provas e testes em momentos formais, ainda assim estes docentes crêem na importância de valorizar as diferenças individuais e singulares que cada indivíduo traz consigo. Mesmo assim, a concepção de avaliação que predomina entre os docentes é a de avaliação como medida, de resultados e não de processo.

Certeau (2008,p.45) chamaria esta ação de "maneiras de fazer" que constituem as mil práticas através das quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural.

> "Supõe que à maneira dos povos indígenas os usuários "façam uma bricolagem" com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades"Certeau (2008,p.40)

A diretora Nádia concorda com as provas bimestrais padronizadas oriundas da SME, porém critica por não haver um momento onde o aluno possa escrever livremente, desenvolvendo seu raciocínio:

> "As provas da SME trazem textos bem elaborados com contextualidade, mas falta a parte escrita, deixar o aluno falar através da escrita, isto é fundamental e não acontece neste tipo de avaliação."

Entende-se que um exame padronizado e a exposição de tais resultados não avalia a aprendizagem, outrossim, mede apenas o que se objetiva ser verificado através de uma prova de múltipla escolha. O exame, tomando emprestado o estudo de Esteban e Fetzner (2010)"coloca na invisibilidade as experiências cotidianas em que se tecem os conhecimentos e aprendizagens".

A posição da Diretora se reflete na fala da professora de Português:

> "Em LIngua Portuguesa é importante considerar a leitura, a produção textual como parte da rotina do aluno, o que as provas da SME não trazem, por serem de múltipla escolha acaba empobrecendo a avaliação. Não temos como medir se o aluno está lendo ou escrevendo corretamente, somente no dia a dia da sala de aula é que percebemos cada um com mais clareza."

Esta fala nos remete a um dos focos desta pesquisa, a saber: os professores conferem, ou não, legitimidade a proposta de avaliação da SME. Ao analisar as entrevistas, questionários e através das anotações de campo podemos inferir que o professor não acolhe plenamente a avaliação padronizada enviada pela SME como modelo único de avaliar seu aluno.

. Ele faz suas ressalvas em relação a prova bimestral, como por exemplo: a prova ser de múltipla escolha, a necessidade de acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno na rotina das atividades escolares e este tipo de prova não contempla a realidade do aluno.

Percebemos, de modo geral, que o conceito final atribuído ao aluno procura traduzir, para além de seu desempenho em relação às provas bimestrais, seu comportamento em sala de aula, cumprimento de tarefas propostas pelos professores, as próprias provas elaboradas pelo professor, entre outras atividades no cotidiano da sala de aula. A fim de corroborar esta reflexão, apresentamos a fala da professora Ave:

> "Apesar das provas, trabalhos, notas, também faz parte da avaliação dos meus alunos, os projetos que abrangem o processo ensino-aprendizagem direcionando nossos objetivos e metas a serem alcançados."

Nesta etapa da pesquisa percebe-se, também, como os professores dos anos finais do ensino fundamental dão relevo e importância aos conteúdos a serem ensinados. Vejamos a fala da professora Elaine:

> "Considero a dificuldade que a disciplina apresenta com um conjunto de regras para aprendizagem da Norma Culta diferente da linguagem informal presente na vida diária dos alunos"

> "As avaliações externas, como estamos falando agora, são boas, trazem textos bem selecionados e questões bem elaboradas. Só gostaria que apresentassem maior grau de dificuldade. Múlitipla escolha não mostra a real aprendizagem do aluno"

Aqui podemos entender na fala da professora Elaine a importância que a mesma confere aos conteúdos e ainda, a sua discordância com as provas padronizadas por estas não trazerem um grau de dificuldade maior.

Todos os relatos analisados até o momento nos encaminham para o entendimento de que o professor ainda acredita na prova como instrumento para avaliar seu aluno, apesar deste não ser o único. O estudo nos dá pistas que o professor tem uma preocupação maior com o resultado, que acaba prevalecendo sobre o processo de construção do conhecimento.

É necessário registrar, no entanto, que este professor não cogita, em momento algum, acolher a prova bimestral como única forma de avaliar seu aluno.

Segundo Barreto e Mitrulis (2007,p.219) os professores dos últimos anos do ensino fundamental, por sua formação profissional, seu regime de trabalho e suas teorias adotadas para fundamentar sua prática acaba por se distinguir dos professores dos anos iniciais, sendo mais resistentes a qualquer avaliação que leve em conta, de fato, o aluno em sua totalidade, sem hierarquizar os conteúdos ou disciplinas. Assim, nos dirão as autoras:

> "Enquanto os professores das séries iniciais passaram nas últimas décadas, por um processo mais intenso de iniciação a teorias que fortalecem uma concepção de educação mais integradora presente nos

> ciclos, os professores das 5ª a 8ª séries, especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, embora comunguem o mesmo ideário de educação democrática e função social da escola, mantem um forte compromisso com o conteúdo de suas disciplinas.Eles costumam resistir mais ao que supõem ser um risco de degradação dos padrões de qualidade de ensino e frequentemente encontram muita dificuldade de trabalhar com uma concepção de educação que leve em conta o aluno na sua totalidade, a qual se viabiliza particularmente em condições de trabalho coletivo." (Barreto e Mitrulis,2007,p.219)

Apesar do professor compreender que é importante apresentar os conteúdos de forma leve, respeitando o ritmo de cada aluno como um diálogo entre educando e educador, em vários momentos e não raros, também percebemos o professor em uma posição mais dura, ou seja, para ele é preciso que haja a avaliação como forma de definir se o aluno avança ou não em seus estudos, se fica reprovado ou se é aprovado para o ano seguinte, e ainda a importância de cumprir um currículo formal e deste fazer ou "poder", o professor não abre mão.

Franco, Fernandes e Bonamino (2000) tem um estudo sobre a resistência que os professores dos anos finais demonstram em relação as políticas de avaliação continuada.

> "Apenas eventualmente estendeu-se a avaliação continuada até o equivalente à 8ªsérie. Nesses casos, houve resistência redobrada por parte dos professores, o que parece estar associado ao perfil e cultura profissional diferenciados dos professores que atuam no segundo segmento. Por isso os gestores educacionais envolvidos com a adoção de ciclos e avaliação continuada ao longo de todo o ensino fundamental precisarão considerar não só que se trata de uma mudança de paradigma na organização do ensino mas que essa mudança envolve tensões que estão associadas à própria identidade profissional dos professores, em especial a dos professores do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio." Franco, Fernandes e Bonamino (2000).

Nesta perspectiva emerge o terceiro tema desta dissertação: qual currículo? E ainda, a implicação deste currículo com a política educacional de exames externos padronizados. Este tema é o que será discutido na próxima seção.

6.4.3- Currículo e Avaliação: Práticas Cotidianas e Currículo Oficial

> "Nossa universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas." Lichnerowicz, (apud Morin,2010,p.13)

Através das leituras dos questionários, entrevistas e anotações nota-se que o papel do currículo proposto e da sua adequação e possibilidade de execução é percebido de diferentes formas, de acordo com as posições assumidas pelos professores. Em sua maioria, 4 professores, a Direção e a Coordenação Pedagógica aponta para uma escola que necessita ampliar o currículo oficial e entender o multiculturalismo existente no cotidiano escolar, porém 2 professores ainda privilegiam o saber escolarizado e avaliam imprescindível o cumprimento do currículo e ensinar a matéria para os alunos.

Aliado a esta realidade, aparece agora com mais ênfase as avaliações externas, que acabam influenciando o planejamento do professor, ficando este consumido pelo fato de ser bem sucedido na avaliação que virá da SME.

> "Antes quase não falávamos em prova, agora é tanta prova que não temos tempo para dar aula." (Coordenadora Pedagógica)

> "Eu utilizo as orientações curriculares gradativamente, para que o desenvolvimento do nosso aluno aconteça gradualmente, ao longo do processo."(Professor Mario)

O currículo quando pensado e discutido, aparece de forma ambígua, referindo-se sempre à conteúdos programáticos. A quantidade de conteúdos e matérias a serem transmitidos tem grande peso e importância para os professores. Para Fetzner (2007,p.85):

> "De um lado poderíamos situar os defensores da escola clássica: os que acreditam ser possível transmitir um mesmo conteúdo a todos em um mesmo tempo (ano letivo). Para estes, o problema da escola

> atual resume-se à falta de investimento em estrutura (...)De outro lado, o discurso do grande capital representa as reclamações do mercado sobre o trabalho escolar: a escola precisa ensinar mais do que ensina e aplica mal os recursos que recebe, pois apresenta baixa produtividade (as taxas de reprovação e evasão representam o dinheiro que não tem retorno para o investimento realizado). Para a superação do problema, propõe: desoneração do estado sobre os serviços educacionais prestados, avaliação pública das escolas como incentivo à produtividade e, ao mesmo tempo, responsabilização individual sobre o sucesso ou insucesso pessoal, atribuído desde a capacidade ou incapacidade de escolher uma boa escola. (v. APPLE, 2005; LAVAL, 2004;GENTILI e SILVA, 1994).”

.

Dentre os seis professores entrevistados apenas um declara não utilizar as Orientações Curriculares emanadas da SME, bem como os cadernos pedagógicos. Apesar de, como vimos na seção anterior, os professores declararem que não utilizam apenas a prova como único instrumento para avaliar seu aluno.

Segundo Coll 1996, apud Locateli 1998,há duas posturas extremas: uma concepção centralizadora na qual o currículo expõe com minúcias os objetivos, conteúdos, materiais didáticos e métodos que os professores irão usar em áreas de ensino específica e outra concepção descentralizadora, na qual esta responsabilidade recai sobre o professor. A primeira alternativa tende a homogeneizar o currículo, unificá-lo para toda a comunidade escolar. A segunda concepção rompe-se com a organização disciplinar tradicional trazendo para o cotidiano escolar conhecimentos interdisciplinares e se oferece ampla margem de iniciativa e criatividade aos professores.

A educação escolar especificamente pressupõe uma seleção dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Pesquisadores e estudiosos que discutem a temática currículo e suas implicações culturais no âmbito escolar chamam atenção para o fato de vivermos hoje uma sociedade complexa, onde cada indivíduo faz parte de uma pluralidade de grupos. Logo, existe a necessidade de um currículo multicultural, não subordinado a razões de determinados grupos. Segundo Esteban (2008,p. 5-31):

> “O projeto educacional em que qualidade se confunde com desempenho cria constrangimentos para a amplificação dos procedimentos escolares comprometidos com sua efetivação como espaço em que os saberes são compartilhados e confrontados, produzindo aprendizagens

> múltiplas, impossíveis de serem padronizadas, medidas e hierarquizadas. Espaço em que a diferença não seja anúncio e justificativa da desigualdade. Espaço de fortalecimento das classes populares pela aquisição de conhecimentos relevantes para sua histórica luta pela emancipação"

É importante levar o aluno a articular conceitos de várias áreas do saber, de forma não fragmentada, possibilitando o acesso de todos às formas elaboradas de construção de conhecimentos e valores.

Morin (2007,p.16) nos chama atenção para a compartimentação cada vez mais intensa dos conteúdos e a incapacidade que temos de articulá-los uns aos outros. Reflete ainda:

> "Por detrás do desafio do global e do complexo, esconde-se outro desafio: o da expansão descontrolada do saber. O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes. A torre nos domina porque não podemos dominar nossos conhecimentos. T. S. Eliot dizia: "Onde está o conhecimento que perdemos na informação?" O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas do saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez a proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano."Morin (2007,p.17)

Encontramos os professores da escola 12 de junho, vivenciando tensões frente as proposta implantadas pela SME no tocante a avaliação da aprendizagem e ao currículo a ser desenvolvido. Orientações Curriculares foram construídas e encaminhadas às escolas com sugestões de conteúdos e objetivos fixados para serem cumpridos pelo professor bimestralmente. A SME encaminha, ainda, bimestralmente para cada aluno o Caderno de Apoio Pedagógico, com atividades a serem trabalhadas como reforço escolar, dever de casa ou de acordo com o planejamento do professor. No Conselho de Classe, que tive oportunidade de participar, uma professora que não faz parte do grupo pesquisado nesta dissertação, pergunta:

> "Sou obrigada a usar os Cadernos Pedagógicos?" Não vou deixar meu aluno responder de forma única. Cada um vai dar a sua resposta e eu vou analisar se está certo ou não. É assim que devo trabalhar?"

Diante deste questionamento, a Coordenadora Pedagógica responde que é exatamente assim que a professora deve trabalhar, ou seja, utilizar o caderno de

acordo com seu planejamento, porém traz a reflexão de que é dinheiro público, que os cadernos tem bons exercícios, estão dentro da realidade do aluno e ainda utiliza o argumento de que os mesmos estão em sintonia com os descritores que serão utilizados para as provas bimestrais.

Como percebemos neste episódio há uma regulação para o professor utilizar os cadernos. Neste caso, especificamente, a professora questiona o uso dos cadernos e se coloca contrária a uma resposta única para os exercícios, porém a mesma é alertada para o fato da prova bimestral que irá avaliar o desempenho dos alunos com o ranqueamento dos resultados.

Como já citado anteriormente, outro professor, neste caso a professora Daysi, declara não utilizar os cadernos. Segundo a professora ela os encaminha como exercício de casa, sem obrigatoriedade de retorno.

Já o professor Mario diz utilizar os cadernos de apoio pedagógico durante suas aulas. Vejamos seu depoimento:

> "Os cadernos são trabalhados durante as aulas, possibilitando não somente o reforço da leitura de diferentes gêneros textuais, mas também o desenvolvimento de outras atividades derivadas dos textos contidos nos cadernos como: produção escrita, oral, dramatização,etc.."

A professora Elaine nos traz o relato de que utiliza estes cadernos, prioritariamente como dever de casa, mas também os utiliza eventualmente na sala de aula como "complemento ao conteúdo dado".

Percebe-se que práticas pedagógicas variadas convivem na escola 12 de junho, bem como o entendimento e a relação dos professores com as provas bimestrais também são distintas. Dos professores entrevistados, houve unanimidade em reconhecer a importância de valorizar a cultura e a vivência do aluno.

Ferraço (2008,p.112) nos auxilia a compreender este movimento que acontece no cotidiano da escola, onde o currículo se cria a cada momento no coletivo envolvendo os diferentes atores.

> Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais,fluidos,

> imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida.

Reconhecemos, também, na fala mais tradicional da professora Ave, que para conceituar o aluno a prova ainda é o instrumento mais utilizado e, portanto, ela confere legitimidade às novas ações da SME, no tocante a ter um currículo uniforme. No entanto, verificamos que os outros cinco professores, levam em consideração as experiências curriculares realizadas por eles nos diferentes momentos e nos diferentes espaços da escola, para finalmente avaliarem seus alunos e decidirem sobre sua vida acadêmica ao final do ano letivo. Eles conjugam a nota da prova elaborada por eles, a nota da prova bimestral e mais as atividades e projetos desenvolvidos por toda a escola. A fala abaixo, da Direção, traduz este pensamento:

> "A avaliação deve ser diferenciada e diversificada, pois o mundo é assim. E na escola reproduzimos comportamentos, condutas, pensamentos e aprendizagens sobre este mesmo mundo."

Outra fala, desta vez da professora Elaine, nos mostra como acontece o trabalho nesta escola:

> "O conceito final do estudante é estabelecido após o conjunto de situações observadas diariamente desde as tarefas, frequência, participação nas atividades até os resultados de testes escritos e produções de textos."

Note-se que a professora não cogita em utilizar a nota da prova bimestral para conceituar seu aluno, apesar de como já descrito em momento anterior, ela avaliar que as provas bimestrais trazem questões bem elaboradas.

Devemos levar em conta que o currículo que emerge do cotidiano é bem mais amplo que qualquer documento que reflita objetivos e conteúdos. Trago a colaboração de Alves (2002,p.101):

> "Usando Certeau (1994), saber isso, permite melhor organizar esta possibilidade, em um processo que indica a invenção permanente da escola, que tantos tentam negar, em especial os que querem controlar os que nela atuam, com ações que vão recebendo nomes diferentes dependendo do momento histórico em que se está: conteúdo das matérias; programa das disciplinas; sugestões curriculares; parâmetros curriculares; diretrizes curriculares; e alguns outros.

> Com isso queremos dizer que por mais que cada professor/professora planeje uma aula, esta se cria no momento de seu próprio fazer, com a participação dos sujeitos que nela estão, diretamente – professor/professora e alunos/alunas – e daqueles que intervêm mesmo sem o saber."

Esteban (2008,p.3) também nos auxilia nesta reflexão:

> O currículo realizado (Ferraço) é mais denso do que o currículo prescrito, pois nele os percursos não estão todos predefinidos e a tensão entre silenciamento e apropriação crítica sempre se faz presente. O currículo realizado também não está isento das tensões sociais, ou imune aos diferentes projetos que se entrecruzam na escola como instituição social. A proposta curricular oficial se constitui em um discurso duplo que trata de modos diversos o que se pode ensinar e o que se deve aprender. Por um lado, há orientações no sentido de incorporar ao currículo escolar os conhecimentos próprios dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola, por outro, se fortalece o movimento de centralização e uniformização de parâmetros procedimentos e processos norteadores da aprendizagem dos estudantes, por exemplo, através dos processos de avaliação externa, cuja referência está nos conhecimentos, competências e processos cognitivos apresentados como universais.Amplia-se o universo de conhecimentos, culturas e formas de expressão aceito pela escola enquanto se reduz significativamente o que é validado como resultado do processo de escolarização, potencializando a reprodução ancorada no silenciamento das diferenças.

Na escola os alunos vivenciam um tipo de cultura, resultado de experiências planejadas, dos materiais de ensino com os quais interagem, do relacionamento com os colegas e professores. A cultura experimentada em sala de aula não pode ser lida como um objeto – conteúdo a ser aprendido, mas sim como um relacionamento que deve ser estabelecido através do diálogo entre os indivíduos envolvidos onde se entrelaçam valores, atitudes, crenças, comportamentos. Gimeno Sacristán (1998,p.97) também escreve sobre esta questão:

> "A cultura escolar delimitada pelo currículo explícito e pelo currículo real que se plasma nas práticas escolares ou por aquele que vemos refletido nos materiais pedagógicos – especialmente nos livros didáticos – está longe de ser um resumo representativo de todos os aspectos, dimensões ou invariantes da cultura da sociedade na qual surge o sistema escolar. O currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros e também oculta dos alunos certos aspectos da cultura que rodeia o aluno." Gimeno Sacristán (1998,p.97)

Na escola 12 de junho, podemos inferir que o currículo é visto como uma construção múltipla, com participação do Órgão Central (Orientações Curriculares),

da escola, dos professores sempre com uma perspectiva de adaptação ao contexto escolar. Os professores entrevistados e acompanhados ao longo do ano de 2010 sentem-se autônomos para praticar o currículo, atuando como mediadores entre o currículo estabelecido e os alunos.

> "A avaliação da SME, os cadernos e as orientações são um instrumento a mais a ser utilizado e acrescentado a todos os outros que fazem parte deste trabalho do professor, que faz as adaptações necessárias à realidade de seus alunos." Prof. Mario.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998,p.197):

> "Esta ideia de mediação, que transfere a análise do desenvolvimento do currículo para a prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente decisivo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que ensinam e dos códigos que estruturam esses conteúdos"

Tomando ainda por base Pacheco (1996,p.141):

> "O professor, neste caso, tomando os planos curriculares como pontos de referência constrói os seus próprios planos, filtrando e executando funções arbitrais entre projetos oficiais de mudança, as normas solicitadas pelo contexto e seus alunos, as suas ideias e práticas educativas."

Todos os seis professores entrevistados, incluindo ainda, a Diretora e a Coordenadora Pedagógica afirmam que a escola trabalha desta forma: o professor como um construtor do seu próprio currículo, levando em conta ainda as surpresas que o cotidiano escolar reserva a cada dia. Esta declaração tem amparo em Fetzner (2010):

> "alguns professores e estagiários,que ainda conseguem escapar da fobia avaliativa que tem se apossado da rede a qual a escola pertence, persistem em afirmar que as crianças possuem valores, saberes e linguagens que, por serem outros, diferentes dos considerados universais (embora sejam particulares tomados como universais), não podem ser negados na escola.
>
> O desafio parece ser descentrar os conteúdos escolares de si mesmos e colocá-los a serviço das pessoas: possibilitar ao estudante o

> diálogo entre seus conhecimentos e o conhecimento dos outros, acesso ao suporte didático necessário para que ela/ele conheça mais sobre o mundo em que vive entenda seus pares, amplie seu campo de visualização das soluções para sua vida, enfim, consiste em perceber a dimensão múltipla da realidade, da cultura e do conhecimento".

Observou-se neste estudo que a escola 12 de junho não descarta o currículo oficial e tem em sua prática o desenvolvimento de atividades que contemplem este currículo, que será a base para a confecção das provas bimestrais enviadas pela SME e que avaliará o desempenho da escola. Por outro lado, também trabalha com as práticas curriculares voltadas para a cultura, valores trazidos pelos alunos daquela comunidade e também os conceitos já apresentados anteriormente que são valorizados pelos professores, como assiduidade, compromisso, disciplina, dentre outros considerando assim, como avaliação final do aluno, todo o processo de aprendizagem desenvolvida no cotidiano da escola e não somente nos exames externos.

Entretanto, a concepção de avaliação ainda é entendida como resultado, como produto e não como processo e por isso, as provas bimestrais encontram eco entre os professores.

Para finalizar esta seção trago mais uma vez a declaração de Fetzner (Ibidem) que reflete o que acontece na escola 12 de junho:

> "a escola tem se posicionado quanto a sua função social, em seus projetos político-pedagógicos e em muitos discursos docentes, como uma instituição voltada para a vivência da cidadania, da participação e do pensamento crítico."

6.4.4- Professor no Cenário Cotidiano

Serão abordadas agora as categorias que emergiram sobre o tema "Professor no cenário cotidiano" durante o percurso da pesquisa, resultado do acompanhamento ao grupo de profissionais, bem como das leituras e análises dos

questionários e entrevistas. Seu papel social e sua autonomia profissional frente às questões que se impõem, a necessidade de valorizar uma política de formação continuada para os professores e por fim a falta pontual de docentes, que ocorre na escola, foram aspectos que sobressaíram das leituras realizadas.

Vivendo em um momento o qual os gestores não abrem mão da avaliação de rede, tentaremos estabelecer um diálogo da literatura especializada com a demanda surgida da análise empírica.

Segundo Sousa (2009,p.99), as relações de poder e subordinação presentes na sociedade reproduzem-se também na escola e dentre os aspectos específicos da vida escolar em que se expressam relações de poder e hierarquia, está a avaliação.

Ao ouvir os depoimentos dos profissionais que atuam na escola, pôde-se perceber que apenas os alunos são avaliados sistematicamente no espaço escolar e tal avaliação acontece através do julgamento do professor em relação ao aluno. Nesse mesmo sentido, foi possível notar que os professores julgam que a causa pelo fracasso escolar é responsabilidade apenas do aluno ou da família. Ao aluno, cabe a parcela da desmotivação, indisposição, incapacidade e carência do ambiente em que vive como resposta a reprovação do mesmo. Quando há a discordância por parte do Diretor ou da Coordenadora Pedagógica em relação a uma determinada concepção verbalizada, percebe-se um certo cuidado ao refutar a fala do professor. Quando há algum tipo de intervenção, a mesma acontece de forma cautelosa.

Diante deste panorama, chama a atenção o fato dos professores não perceberem ou ignorarem a presença da prova bimestral como um indicador de avaliação do seu aluno, tirando de suas mãos uma parcela de “poder” em relação à avaliação, na medida em que a prova é elaborada pelo Órgão Central.

Porém, quando falo com a Diretora sobre a possibilidade das provas bimestrais serem o único indicador para o conceito final do aluno, a mesma nega de forma veemente:

> “Não, nem pensar. Eles não aceitariam isso. O conceito final é deles. Até podem levar em consideração a prova bimestral, ou não, mas o final (conceito) quem fecha são eles.”

Como percebemos, a fala da Diretora corrobora os estudos acima citados. O professor ainda tem na avaliação um instrumento de controle, poder e disciplina sobre o aluno do qual ele não abre mão.

Contudo, quando pergunto se há uma preocupação com as notas das provas bimestrais, a Coordenadora Pedagógica não esconde a preocupação de não querer ficar entre as piores do município.

> "Estamos atentos aos descritores e as orientações curriculares. Nos pautamos neles para organizar o planejamento, mas continuamos com nossos projetos e atividades culturais a todo vapor. Ampliamos, quando é possível, os conteúdos e ai a nota da prova bimestral ou da Prova Brasil é conseqüência. "

Na fala acima se percebe que não está claro para a escola o papel que cada avaliação externa desempenha. Há uma confusão entre os dois instrumentos de avaliação. A Prova Bimestral é um instrumento criado pela Secretaria de Educação,a nível regional, não produzindo inclusive a publicitação dos resultados. Cada escola verifica seu desempenho.

A Prova Brasil, como visto anteriormente neste trabalho, constitui uma avaliação de larga escala e é

> "um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas".Freitas (2009,p.47)

Podemos inferir pela fala da Coordenadora Pedagógica, que mesmo sem claro entendimento, a escola acaba focando seu planejamento nas orientações curriculares que prevêem uma gama de descritores que serão balizadores das questões que comporão as provas bimestrais. Tal fato empobrece o currículo da escola e retira do professor a sua autonomia docente, no tocante ao planejamento de suas aulas, ainda que de forma sutil e silenciosa.

Janela (2007,p.41) cita o Rapport mondial sur l'éducation 1991 da Unesco que diz ser o inconveniente mais grave da avaliação externa, levar os docentes e alunos a concentrarem-se apenas nas competências e conhecimentos que serão necessários para a obtenção de sucesso nesta modalidade de avaliação.

No tocante a autonomia docente, Janela (ibidem) cita Carlos Rosales:

> "É evidente que este processo de avaliação externa dá lugar a uma notável desprofissionalização da função docente. O professor, de algum modo, deixa de ser dono dos seus próprios actos, (sic) perde autonomia profissional e converte-se num instrumento de objectivos (sic) e de normas impostas de fora para dentro". Rosales (1992, p.85).

Referindo-se à Inglaterra, Janela (ibidem) traz a conclusão de Dr. Lawton:

> "É paradoxal que num sistema onde os professores são tão orgulhosos de sua liberdade, eles tolerem a dominação do currículo por exames controlados externamente. Em tal situação o controlo (sic) do sistema de exames é de crucial importância política.Lawton (1980,p.106) "

A citação acima, parece apontar para o que ocorre na escola 12 de junho após estudos e análises das entrevistas e relatos realizados até o presente.

Segundo Fetzner e Esteban (2010) os exames "engessam a escola", porque definem o conteúdo escolar, mesmo que de forma tácita, como na escola pesquisada, com treinamento de leitura, escrita e cálculo.

> "Ao definir externamente o conteúdo da escola (por meio da política de exames), impede-se a escola de pensar-se, fazer-se, propor-se, enquanto um projeto coletivo da comunidade, das famílias e dos educadores que dela participam. A escola é ocupada por treinamentos para a prova, com exercícios que não apresentam a discussão das questões que possam ser consideradas interessantes pelos alunos ou relevantes pela comunidade. Não há lugar para a reflexão, mas para o exercício." Fetzner e Esteban (2010, p.7)

Na escola 12 de junho os conteúdos ensinados ainda não estão "engessados" pelas provas e os profissionais ainda não demonstram esta fobia pelos exames, nem preocupação demasiada com as avaliações externas. Os professores ainda discutem e refletem a necessidade de respeitar o tempo de cada aluno, entender as diferenças sociais e culturais que cada um traz consigo. Porém, este discurso ainda precisa avançar na prática da avaliação, quando percebemos a escola ainda tradicional. Apesar de serem levadas em conta todas as atividades desenvolvidas no bimestre no âmbito da escola e fora dela, ainda assim, o professor precisa elaborar uma prova e aplicá-la ao aluno como um instrumento a mais na avaliação final. O caminho inverso, no entanto, não ocorre.

Outro dado que foi acrescido às leituras das entrevistas foi a dificuldade que os professores apontaram para integrar teoria e prática dentro da visão proposta, face às lacunas na formação de professores. Uma professora chegou a sugerir que o ano de 2010 fosse reservado à capacitação das novas propostas e que a implantação de toda a política educacional, do atual governo, se iniciasse em 2011.

> "Toda esta prática poderia ser introduzida em 2011, para nos acostumarmos e a SME oferecer capacitações".

A fala da professora nos diz muito; ela indica a necessidade de um tempo para se "acostumar" com a nova política. Será que o termo mais correto não seria discutir sobre a nova política? E como diz Freitas:

> "No campo da avaliação, defendemos que é necessário correr alguns riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo. Muitos reagirão a este esforço de reverter a rota usual, convencidos de que esta é a única maneira de caminhar. Evidentemente sem correr riscos. Mas quais as conseqüências da opção de usarmos os mesmos caminhos todos os dias sem nos interessarmos em saber para onde eles nos conduzem? Afinal, quem definiu serem estes os caminhos certos e colocou as placas de sinalização para evitar acidentes de percurso? (...) Podemos abdicar de nosso protagonismo histórico na proposição de uma outra escola? Freire (2000)." Freitas (2009,p.70)

Os professores reconhecem em suas falas a necessidade de continuar os estudos, seja de forma acadêmica ou apenas um curso de aperfeiçoamento, mas todos são unânimes em assegurar que o professor precisa estar constantemente se atualizando para, como disse um professor, "não perder o rumo da história." Dos seis professores entrevistados, quatro possuem pós-graduação, ou seja, 80% do grupo.

Quando penso em minha trajetória como regente e lembro de algumas turmas que chamávamos de "difíceis" e como ficávamos perdidos frente a essas turmas, entendo um pouco o que os professores querem dizer. Alguns queriam expulsar os alunos, outros procuravam entendê-los e a tensão se instaurava na escola. Respostas ou caminhos para estas questões não encontramos nos cursos de formação de professores e aí está o que Esteban chama das "dobras do cotidiano".

Ainda, tomando emprestada as palavras de Esteban (2009.p.2):

> "Porém o cotidiano é lugar e tempo de fazer, a complexidade explode, envolvendo em uma grande instabilidade o discurso hegemônico que vê a escola como um espaço homogêneo."

A partir desta passagem ouso dizer que os bons professores se fazem também no caminhar, no cotidiano, nas dificuldades apresentadas diariamente, nas trocas e construções.

Outro fator a ser considerado em relação à formação continuada refere-se a falta de escuta aos professores sobre quais temas seriam os mais importantes a serem abordados. É importante encarar a formação continuada não como uma questão simplesmente técnica a ser planejada e definida dentro de gabinete. A escuta aos professores seria fundamental para planejar uma ação de formação que realmente fosse ao encontro das necessidades de trabalho do grupo docente.

Ouvindo os professores percebemos que a maioria não é contra mudanças, porém mudanças que aconteçam de fato, mudanças profundas que envolvam a estrutura do sistema educacional e que contemple maior investimento financeiro em educação, com autonomia para as escolas planejarem e tomarem suas decisões.

Caminhando para a conclusão deste capítulo que discutiu o resultado da análise dos dados busquei "trançar os fios" que estavam soltos e que foram produzidos ao longo desta pesquisa com as observações e com as leituras das respostas dos questionários e das entrevistas. Busquei sentido em cada fala, em cada gesto, em cada olhar dos professores entrevistados, a fim de obter a resposta ao problema inicial.

A seguir apresento as considerações finais das principais linhas que nortearam o presente trabalho.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A aventura do conhecimento não pode ser fechada."

Edgar Morin

Procurando, agora, uma visão mais sistematizada dos dados que o desenvolvimento desta investigação proporcionou, parece importante fazer uma síntese e explicitar as principais linhas deste trabalho, a fim de tornar mais consistente uma formulação conclusiva, porém não definitiva, já que temos consciência da dinâmica e fluidez do cotidiano escolar.

Em um primeiro momento surge a reflexão sobre se, dado o contexto construído sobre informações de ordem histórica a propósito da Educação no Brasil e, em especial sobre as tendências das políticas sobre os regimes de avaliação a nível mundial, nacional e regional, foi possível trazer elementos elucidativos para a natureza do que havia sido traçado – a questão da implantação de novas práticas de avaliação pelo atual governo municipal do Rio de Janeiro e como os professores de Português e Matemática de uma escola estão interagindo com a proposta e legitimando esta política, visto que a avaliação externa abrange apenas estas duas disciplinas.

Os textos das escolas, produzidos pelos professores são permeados de paixão, de sentimentos, às vezes indignação, porém estes registros nos permitem perceber pessoas envolvidas e comprometidas com o seu trabalho. Pessoas diferentes entre si, é verdade, mas todos aceitando o desafio de fazer educação na prática do cotidiano vivido em sua plenitude e complexidade, como é o ato de educar.

A presente dissertação esteve orientada para descrever o movimento dos professores de Português e Matemática em relação à implementação das novas políticas públicas em educação, especialmente no tocante a avaliação dos alunos.

Entretanto, dar uma resposta ao exposto implica levar em consideração outros dados básicos, dentre os quais já explicitamos nos capítulos anteriores através da escuta às "vozes" dos professores. Em relação a este ponto, é importante

ressaltar o fato de que interpretações e análises realizadas de fatos considerados relevantes fundamentaram-se na constituição, a partir das informações reveladas na fala dos professores, de dados interpretados como essenciais.

Logo, podemos inferir que o estipulado foi cumprido, porém há outros aspectos que julgamos ser necessário aprofundar e que acredito possam ser contemplados por outras investigações aparentadas.

Relatamos, agora, o que foi possível concluir a partir da presente pesquisa: foi possível perceber, de acordo com os atores envolvidos, que a avaliação externa é entendida de forma negativa, pois aparece como imposição de mecanismos de fornecimento de respostas de mensuração que não dialogam com as realidades particulares e singulares investigadas. Neste sentido, os professores insistem em criar seus próprios instrumentos de avaliação, estes sim validados pelos mesmos.

A maior crítica dos professores à avaliação externa refere-se ao descolamento dos responsáveis pela formulação da avaliação à realidade local de cada escola e o desconhecimento da cultura que cada escola possui, de acordo com a região onde encontra-se localizada. Outra crítica que aparece é a questão da homogeneidade de conteúdos, que de certa forma imbrica-se com a questão anterior, uma vez que de acordo com a realidade local cada conteúdo será mais ou menos atrativo ou importante para o aluno e para a comunidade escolar. Estas referências são recorrentes nas falas dos professores e transcritas em parte nesta pesquisa. A fim de ilustrar tal análise, trago a observação feita pela Coordenadora Pedagógica e um professor:

> " A maneira que as provas são elaboradas parecem a princípio eficientes, apesar de não surtirem tantos efeitos. Acho, às vezes, que quem elabora as provas não conhece a realidade da rede, eu digo a escola, a realidade do aluno." Coordenadora Pedagógica

> "As turmas não são iguais, logo só a avaliação vinda da SME não dá conta. Ela é apenas mais um instrumento a ser utilizado e acrescentado a todos os outros que fazem parte do trabalho do professor," Professor Mario

Ainda tomando por base a fala dos professores temos pistas de algumas situações consideradas positivas, em função da nova onda de exames, quais sejam:

a normatização das provas; ou seja, a SME ao referendar a prova como instrumento de avaliação, oferece suporte ao professor para realizar também suas provas junto aos alunos e com isso, na concepção dos professores, o aluno vai estudar (ou memorizar) os conteúdos, pois da nota da prova dependerá sua aprovação ou reprovação. Neste viés, percebemos que a concepção mais relevante entre os professores é a de uma avaliação como medida de resultados e não como processo. Embora esta tendência seja predominante na escola, as práticas não são totalmente homogêneas. Atentar para a ambigüidade presente na escola é relevante, quando se vislumbra uma ruptura com o significado de que vem se revestindo o papel da avaliação da aprendizagem.

Outro tópico a ser considerado versa sobre um dos materiais didáticos oferecido pela SME: os Cadernos Pedagógicos. Nota-se por parte dos professores uma ambiguidade em como utilizá-los, e se de fato, os mesmos são utilizados. Porém, as falas apontam para uma apreciação positiva do material, ainda que a reflexão não seja suficientemente crítica.

Tais reflexões sugerem que investigações como esta aqui desenvolvida, devem priorizar, a questão mais profunda da avaliação externa e sua relação com as políticas públicas vigentes e o momento histórico. Além do aproveitamento de estudos já existentes, permitiria uma maior fundamentação à pesquisa desenvolvida. Vincular a avaliação externa ao contexto histórico-social e as implicações daí decorrentes apontaria para um caminho mais fundamentado e um retrato mais próximo da realidade, em relação ao objeto aqui tratado.

A partir do relato apresentado, passamos agora a uma discriminação mais objetiva das análises e interpretações realizadas, sem perder o foco apontado desde o início da pesquisa.

Como apresentado no início da dissertação, a mesma está ancorada a partir de uma vivência pessoal; as várias mudanças educacionais promovidas pela SME do Rio de Janeiro começaram a fazer parte das minhas reflexões, a partir do momento em que entrei para a Prefeitura/SME e pude acompanhar as reformas administrativas recorrentes em cada governo, especialmente no tocante ao sistema de Avaliação da Aprendizagem.

A transitoriedade em relação às normatizações que regem a avaliação dos alunos sempre me instigou, trazendo apreensões pessoais, conduzindo então, à busca pela compreensão de como os professores interagem com esta realidade.

A partir de questionamentos que poderiam levar à solução deste fato, somaram-se outros quais sejam: analisar se os professores conferem legitimidade as novas propostas de avaliação preconizada pela SME e que efeitos as mesmas tem produzido no cotidiano escolar. Entender estas questões em dimensões adequadas, levou ao enfrentamento de desafios a serem percorridos ao longo desta investigação, os quais serão descritos a seguir.

Um desafio inicial foi estudar os caminhos das políticas públicas em geral, das políticas de avaliação mais especificamente. Neste caminho, tornou-se indispensável compreender o papel do Estado neste desenho, uma vez que este, segundo Afonso (2005,p.95), não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educativas.

Um segundo desafio a ser cotejado, foi a importância de entender os desdobramentos da avaliação externa no cotidiano de uma unidade escolar, no subúrbio do Rio de Janeiro. É necessário ressaltar, que neste foi possível inferir que os problemas de qualidade de ensino não se descolam da compreensão histórica, cultural e social dos atores envolvidos neste processo.

Um novo desafio que se apresentou foi entender como os professores da escola pesquisada, compreendiam e assimilavam a implementação das novas políticas públicas relacionadas à avaliação dos alunos. Ao longo deste processo, a partir de análises realizadas, foi possível levantar algumas considerações sobre as questões aqui trabalhadas.

A implementação das políticas públicas no âmbito da avaliação externa apresenta, ainda, algumas limitações em relação à literatura existente neste campo, bem como a fala dos entrevistados. Os professores não entendem bem o papel dos exames, este é um assunto pouco discutido pela equipe da escola. Esta situação talvez ocorra, pelo fato da avaliação final do aluno depender apenas do conceito que o professor atribui ao mesmo, podendo levar em consideração, ou não, a avaliação externa. Na escola pesquisada os professores, apesar de aplicarem as provas oriundas da SME, não utilizam as mesmas para conferir um conceito final aos

seus alunos ou para direcioná-los em um novo planejamento, a partir da análise dos resultados. A prova é percebida, até o presente momento, como uma tarefa a mais no cotidiano escolar a ser cumprida, pois faz parte da legislação vigente.

Quanto aos materiais pedagógicos encaminhados pela SME (cadernos pedagógicos e orientações curriculares) há uma ambigüidade em sua avaliação, como já relatado anteriormente. Porém, nota-se uma tendência a uma avaliação positiva dos mesmos, sem nenhuma reflexão mais fundamentada para justificar tal avaliação. Outra questão constatada, através da leitura dos depoimentos dos participantes, é a preocupação que os mesmos têm em relação ao estreitamento do currículo, caso seja trabalhado apenas o material sugerido pela SME, representando um fazer mecanicista do fazer pedagógico do professor, embora todos tenham relatado utilizar os cadernos pedagógicos, sem no entanto, considerá-lo como único instrumento.

Quanto à formação continuada dos professores, tema recorrente durante a pesquisa, foi apontado como um problema as formações de períodos curtos ou as que contemplam aspectos técnicos, tornando-as sem efeito para uma visão mais ampliada de educação. Como resultado os professores sentem-se trabalhando de forma improvisada ou o que atualmente chamam de “planefazendo”, quando não há tempo para o planejamento. Uma forma importante de sanar este problema seria investir na formação continuada adequada para estes profissionais.

Outro fator importante observado foi a problematização pontual, que alguns entrevistados levantaram acerca do número excessivo de avaliações, porém sem abranger as questões metodológicas, os procedimentos ou como utilizar estas avaliações. Estes exames e seus resultados são vistos de forma acrítica, uma vez que não interferem na vida acadêmica do aluno, segundo a ótica dos professores. Esta constatação nos coloca frente a uma indagação:o que está de fato sendo privilegiado no atual cenário sobre a reflexão da avaliação ?

Questão que se desdobra em algumas outras como, por exemplo: as diretrizes que estão sendo implantadas rompem com a dimensão de exclusão dos alunos? Que concepções dão suporte às mudanças instituídas? O que há de efetivamente novo? O que significa este interesse pela prática avaliativa neste momento? Como os profissionais avaliam os investimentos da implementação de

políticas públicas na região do Rio de Janeiro? Estas questões ficam apontadas para serem aprofundadas em futuras pesquisas que possivelmente sejam realizadas, a partir deste estudo.

Verificou-se que, a maior parte dos professores entrevistados, procura trabalhar em consonância com as propostas emanadas da SME, porém sem assumir uma posição submissa às determinações advindas das instâncias superiores. Percebe-se que há resistências e contradições na tentativa de operacionalizar tais propostas. Como já foi descrito anteriormente, o professor não acolhe trabalhar apenas com as orientações curriculares. Um currículo homogêneo não é descartado pelo professor, porém também não é aceito integralmente. Ele precisa sentir-se autônomo e trabalhar com cada turma de acordo com a necessidade singular que cada uma apresente.

Alcançamos, neste ponto, outra resposta a um dos objetivos propostos no inicial da dissertação, qual seja: os professores conferem legitimidade às políticas educacionais emanadas da SME, na medida em que acolhem as mesmas no seu fazer pedagógico. Porém, cabe ressaltar, que não de forma submissa ou com total aquiescência. Nota-se uma ambigüidade nas posturas dos docentes, que apesar de colocar em prática os pressupostos pedagógicos oriundos da Secretaria, o fazem de maneira própria e singular, com resistências e ampliando o olhar, dando relevância ao multiculturalismo presente na vida da comunidade escolar.

Pôde-se constatar que fatores intra-escolares contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e algumas pistas foram reveladas ao longo da pesquisa para que a implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa, caminhe de forma a atender alguns princípios:

- Proporcionar às escolas possibilidades para a construção de processos de avaliação participativos, como sustenta Freitas (2009,p.81), em que as avaliações externas possam ser lidas e interpretadas no interior da escola como um indicador de alternativa, induzindo ações para a melhoria da qualidade do ensino e, não apenas, para induzir a considerações de déficit na escola;
- Considerar a avaliação como um processo de reflexão de aprendizagem coletivo e não um resultado pontual. Freitas (2009,p.78)

- Oferecer maior investimento na formação continuada, ouvindo os professores, a fim de elaborar projetos concretos, a serem executados pelas escolas. Projetos que sejam capazes de trazer à reflexão questões da prática cotidiana dos professores, que sejam contextualizados. Para tanto é necessário a colaboração dos docentes e pesquisadores.

Enfim, podemos inferir que mudanças em educação não acontecem meramente por decisão técnica de especialistas, porém por uma dimensão que acolhe todos os atores envolvidos no espaço escolar em todos os níveis. Sabemos que nunca será unânime os resultados das tentativas de implementação de mudanças em educação, pois escolas são habitadas por pessoas, e como nos afirma Garcia (2008,p.21):

> "sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos."

Ao pensar sobre o propósito desta pesquisa supõem-se ter alcançado alguns elementos indispensáveis à consecução do objetivo da investigação – buscar respostas para as repercussões das novas práticas avaliativas no cotidiano escolar e as novas questões daí decorrentes. Contudo, os estudos e análises realizados apontam que, para elucidarmos com maior clareza, diferentes aspectos do mesmo objetivo, outros elementos (já mencionados) precisariam estar presentes com maior fundamentação e efetividade. Tal sinalização é considerada como positiva, pois indica a necessidade de continuidade de exploração do referido tema, visto que a presente dissertação indicou importantes e significativas considerações para realização de tal prosseguimento.

Enfim, encerro o presente tomando emprestada as palavras de Certeau (2008,p.38). *Esta paisagem, vista do alto,oferece apenas a miniatura de um quebra-cabeça onde ainda faltam muitas das peças.*

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda.Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In:ALVES,Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.**Petrópolis:DP&A,2008.

_____.Sobre Redes de Conhecimentos e Currículos em redes.In:**Um Paradigma para a Escola do Século XXI!?...** Brasília:AEC, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 1ª ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

AFONSO, Almerindo. **Avaliação educacional regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1997.

BONAMINO, Alicia Catalano. **Tempos de Avaliação Educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro:Quartet Editora, 2002.

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**. 2007. 201p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro (RJ).

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.

_____.Escola pública, comunidade e avaliação In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BARRIGA, Ángel Dias. Uma polêmica em relação ao exame In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação. Conversas com Pós-Graduandos.** Rio de Janeiro, Ed. PUC-RIO;São Paulo,Edições Loyola,2002.

CASTRO, M. H. G. **A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil**. Revista Meta Avaliação, Rio de Janeiro, 2009.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer 1**.15ª edição. Petrópolis:Editora Vozes,2008.

_____**.A Invenção do Cotidiano 2:Morar, Cozinhar.**Petrópolis:Editora Vozes,1996.

DESLANDES. Suely Ferreira. O Projeto de Pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org).**Pesquisa Social.** Vozes,2008.

ESTEBAN, M. Teresa. Sala de aula-dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. In:**Revista Portuguesa de Educação**. Minho, 19(2), pp7-20, 2006.

_____.**Avaliação Escolar e processos de subalternização:buscando a trama e seu avesso.**XII Congresso da ARIC, Florianópolis,2009.

_____.**O que Fazer Quando (Quase) Todos Vão à Escola?** IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares , Florianópolis,2008

_____.Silenciar a Polissemia e Invisibilizar os Sujeitos: Indagações ao Discurso Sobre a Qualidade da Educação.In: Revista Portuguesa de Educação. Minho,21(1),pp5-31,2008.

.

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.

_____. **A Necessária Superação da Dicotomia no Debate Séries-Ciclos.** Caderno de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Vol 40 – nº 141-pág.881-894,set-dez 2010**.**

_____. **As Lógicas Hegemônicas que Conformam Nossas Concepções de Avaliação Escolar.** Revista Nueva America, nº 125, pág. 37-41, jan-mar 2010.

FERNANDES, C. & Franco, C. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: Franco, C. (org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2001.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Cláudia; BONAMINO, Alicia. Avaliação na Escola e Avaliação da Educação: Possibilidades e Desafios. In CANDAU, Vera (org) **Reinventar a Escola.** Petrópolis, Ed. Vozes,2000.

FERNANDES, Domingos. Avaliar **para aprender:fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo.Ensaio de uma metodologia efêmera:ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In:ALVES,Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.**Petrópolis:DP&A,2008.

FETZNER, Andrea. Da Avaliação Classificatória Às Práticas Avaliativas Participativas: Esta Migração é Possível?. In: FETZNER, Andrea Rosana (org.). **Ciclos em Revista – Avaliação:desejos, vozes, diálogos e processos. Volume 4.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2008.

FETZNER, Andréa. **Currículo e conhecimento escolar: a promoção da desigualdade sob o fim do singular.** In: II Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro II EHEd-RJ, 2010. Rio de Janeiro: HP Comunicação e UNIRIO, 2010. v. 1. p. 1-13.

FETZNER, Andréa; ESTEBAN, M. T. . **A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular**. In: II Seminário de Educação Brasileira: os desafios contemporâneos para educação brasileira e os processos de regulação, 2009, Campinas. CEDES, 2009. p. 1-14.

_____. **Currículo e Conhecimento Escolar: A Promoção da Desigualdade Sob o Fim do Singular.**

FONTANIVE, Nilma. O Uso Pedagógico dos Testes. In: SOUZA, Alberto de Mello (org.). **Dimensões da Avaliação Educacional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

FRANCO, C., Fernandes, C.O., Bonamino, A. Avaliação na Escola e Avaliação da Educação: possibilidades e desafios. In: Candau, V.M. (org.) **Reiventar a Escola.** Petrópolis, Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES Sergio. **Sobre Educação:diálogos.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação Educacional. Caminhando pela Contramão.** Petrópolis, Ed. Vozes, 2009.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. Tornar visível o quotidiano teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas. **Colecção Perspectivas Actuais/ Educação.** Porto: ASA, 2003.

INEP. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Disponível em:<http://www.inep.gov.br/dowload/cibec/periódicos/emaberto66>. Acesso em dezembro de 2010.

LOCATELLI, Iza. **Ouvindo as vozes dos professores durante o percurso da Multieducação**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1998.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 1ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O Desafio do Conhecimento.Pesquisa Qualitativa em Saúde**.São Paulo: Editora HUCITEC,2007.

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

MORIN, Edgar. **A Inteligência da Complexidade**.São Paulo:Editora Fundação Petrópolis,2000.

_____. **A Cabeça Bem Feita.** Rio de Janeiro.Bertrand Brasil,2010.

_____. **Educação e Complexidade:** os Sete Saberes e outros ensaios. In:ALMEIDA,Maria da Conceição e CARVALHO,Edgar de Assis (orgs). 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora,2007.

_____. **A Cabeça Bem- Feita. Repensar a Reforma Reformar o Pensamento.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2010.

OLIVEIRA, I.B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**.Rio de Janeiro:DP&A,2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação**. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas**.Porto Alegre:ArtMed,1999.

PRADO,Guilherme do Val Toledo e CUNHA, Renata Barrichelo (orgs).Sobre Pesquisa: um exercício e alguns ensaios. In: **Percursos de autoria:exercícios de pesquisa.** São Paulo: Editora Alínea,2007.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação – Núcleo curricular básico**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 1996.

_____. **Multieducação – Princípios educativos e núcleos conceituais**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2003.

_____. **Multieducação – Refletindo sobre o Trabalho no 1º Ciclo de Formação**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2003.

_____. **Multieducação – Temas em debate**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2003.

_____. Resolução SME n° 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.

_____. Portaria E/DGED nº40 de 04 de fevereiro de 2009. **D.O. Rio**, Rio de Janeiro.

_____. Decreto n° 30.340 de 01 de janeiro de 2009. **D.O. Rio**, Rio de Janeiro, 01 jan. 2009.

_____. Decreto n° 30.426 de 01 de janeiro de 2009. **D.O. Rio**, Rio de Janeiro, 01 jan. 2009.

_____. Resolução SME nº 1010, de 04 de março de 2009. **D.O. Rio**, Rio de Janeiro, 05 março, 2009.

_____. Resolução SME nº 1014, de 17 de março de 2009. **D.O. Rio**, Rio de Janeiro,18 março, 2009.

_____. Deliberação E/CME n°19, de 17 de março de 2009. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro,24 março, 2009.

_____. Circular E/SUBE/CED n° 158 de 03 de novembro de 2009.

_____. Resolução SME nº 1046, de 27 de novembro de 2009. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 30 novembro, 2009.

_____. Resolução SME nº 1048, de 02 de dezembro de 2009. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro.

_____. Portaria E/SUBE/CED nº 05, de 7 de janeiro de 2010. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 07 janeiro, 2010.

_____. Resolução SME nº 1060, de 01 de fevereiro de 2010. **D. O. Rio**, Rio de Janeiro, 02 fevereiro, 2010.

_____. Resolução SME nº 1078, de 27 de maio de 2010. **D.O. Rio**, Rio de Janeiro, 27 maio, 2010.

_____. 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.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar ensino**. Porto Alegre: Artmed,1998.SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 8ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

_____.**A Crítica da Razão Indolente:Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A Ciência, o Direito e a Política na Transição Paradigmática**.6ªed.São Paulo: Cortez editora, 2007.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para Aprender**.Porto Alegre:Artmed, 2009.

SOUSA, Clarilza Prado. **Avaliação do Rendimento Escolar**.15ª edição. Campinas:Papirus editora, 2008.

ANEXOS

Anexo 1 – Documentos oficiais analisados

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 n° 2, publicada no Diário Oficial de 12/07/1996, que redefiniu as normas para o funcionamento do COCEX.
4) Resolução SME n° 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 n° 760 de 06/12/2002 e publicada no Diário Oficial de 09/12/2002, que alterou dispositivos da Resolução n° 684.
6) Retificação da resolução SME 760, publicada no Diário Oficial de 11/12/2002.
7) Resolução SME n° 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 n° 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.
9) Portaria E/DGED n° 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.

12) Portaria E/DGED nº40 de 04/02/2009. Regulamenta a operacionalização dos dispositivos constantes do Decreto Nº 30.426 e dá outras providências.

13) Decreto Nº 30.340 de 01/01/2009 que revoga o Decreto Nº 28.878 de 17/12/2007 que cuida da "Aprovação Automática" no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências.

14) Decreto Nº 30.426 de 26/01/2009 que estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009.

15) Resolução SME Nº 1010, de 04 /03/2009 que dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências

16) Resolução SME Nº 1014, de 17/03/2009 que dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências

17) Deliberação E/CME Nº19 de 17/03/2009. Fixa normas para a realização dos Conselhos de Classe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

18) Circular E/SUBE/CED nº 158 de 03/11/2009. Dispõe sobre avaliação no final do ano letivo.

19) Resolução SME Nº 1046 de 27 de novembro de 2009.

20) Resolução SME Nº 1048, de 02 de dezembro de 2009.

21) Portaria E/SUBE/CED Nº 5 de 07 de janeiro de 2010, que altera a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e dá outras providências.

22) Resolução SME Nº1060 de 01 de fevereiro de 2010. Estabelece Diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências.

23) Resolução SME Nº1078 de 27 de maio de 2010. Estabelece Diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências.

Anexo 2 – Questionário para os professores de Matemática

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: As múltiplas faces da Avaliação da Aprendizagem: um estudo de caso uma escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro.

Mestrando: Maria Helena dos Santos Prazeres Costa.

Orientadora: Profª Drª 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) Em que ano ingressou no magistério?

4) Em que ano ingressou no magistério municipal da cidade do Rio de Janeiro?

5) Em que ano terminou a licenciatura em Matemática?

6) Graduou-se em qual Universidade/Faculdade?

7) Possui pós-graduação? Se sim, qual o curso?

8) 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?

9) Há quantos anos leciona na escola? Situação funcional? (Dupla Regência, Cessão, Requisição, Matrícula Origem)

10) Já teve contato com o Núcleo Curricular Básico Multieducação? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, como se deu esse contato?

11) Recebeu da SME-RJ os fascículos revistos do NCB Multieducação? ( ) Sim ( ) Não

12) Recebeu os Cadernos de Apoio Pedagógico?

13)Utiliza os mesmos? ( )Sim ( )Não

14)Em caso positivo, como se dá a utilização? Por exemplo, como recuperação paralela, reforço escolar, dever de casa?

15)Tem conhecimento das Orientações Curriculares? ( )Sim ( )Não

16) Em caso positivo como se deu a discussão no âmbito da escola?

17)Utiliza as Orientações Curriculares como norteador de sua ação pedagógica?

18)Em caso positivo como acontece este trabalho?

19) Você conhece a concepção de avaliação da SME?

( ) Sim ( ) Não Como você a percebe?

20) Na sua escola, há discussões coletivas acerca do sistema de avaliação adotado pela

SME-RJ? ( ) Sim ( ) Não.

Se há de que forma acontecem?

(Obrigada pela atenção)

Anexo 3 – Carta de apresentação aos professores de Matemática

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: As múltiplas faces da Avaliação da Aprendizagem: um estudo de caso uma escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro.

Mestrando: Maria Helena dos Santos Prazeres Costa.

Orientadora: Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes.

Senhor professor, senhora professora,

Trabalho na Prefeitura do Rio de Janeiro como professora de Português e estou fazendo o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). A pesquisa que estou desenvolvendo nesta escola da E/SUBE/4ªCRE foi autorizada pela Coordenadoria de Educação/SME-RJ. Tal pesquisa diz respeito à concepção de avaliação da Secretaria Municipal de Educação e o pensamento dos professores/professoras de Matemática e Português visto que as avaliações externas são focadas nestas disciplinas. 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,

Maria Helena dos Santos Prazeres Costa

UniRio – 09107P6M28

SME-RJ – 10/148795-8

Anexo 4 – Carta de apresentação ao diretor da escola acompanhada

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: As múltiplas faces da Avaliação da Aprendizagem: um estudo de caso uma escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro.

Mestrando: Maria Helena dos Santos Prazeres Costa.

Orientadora: Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes.

Senhora diretora da Escola Municipal "Conversas com Adolescentes"

Trabalho na Prefeitura do Rio de Janeiro como professora de Português e estou fazendo o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). A pesquisa que estou desenvolvendo nesta escola foi autorizada pela Coordenadoria de Educação e diz respeito à concepção de avaliação da SME-RJ e o pensamento dos professores/professoras de Matemática e Português.

Para o andamento da pesquisa necessitarei coletar dados com os professores de Matemática e Português, mediante o uso de questionários , entrevistas e observação participante. 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,

Maria Helena dos Santos Prazeres Costa

UniRio – 09107P6M28

SME-RJ – 10/148795-8

Anexo 5 - Roteiro para entrevista com os professores de Matemática

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: As múltiplas faces da Avaliação da Aprendizagem: um estudo de caso uma escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro.

Mestrando: Maria Helena dos Santos Prazeres Costa.

Orientadora: Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes.

1. **) Avaliação da aprendizagem: as propostas da SME-RJ, a escola e o professor:**

1.1. A respeito das resoluções e portarias que a SME-RJ edita e que tratam da avaliação da aprendizagem,o que o senhor/senhora acha? Qual a sua opinião?

1.2. O senhor/senhora acredita na eficácia dos mesmos? Por quê?

1.3. Como são divulgados em sua escola esses conteúdos?

1.4. 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?

1.5. Existem reuniões para tratarem especificamente desse tema em sua escola?

1.6. Como é a atuação da coordenação pedagógica em sua escola com relação a esse tema?

1.7. O que está mudando agora com a nova política de avaliação da aprendizagem?

1.8. Há interferência das provas no planejamento diário? No Programa da série/ano?

2.) Avaliação da aprendizagem: o pensamento do professor:

2.1) Como o senhor/senhora entende a função da avaliação em sua prática?

2.2) 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?

2.3)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?

2.4)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?

2.5)Como vê as avaliações externas e padronizadas encaminhadas pela SME?

2.6)Como o senhor/senhora chega ao conceito final do estudante?

2.7)O senhor/senhora trabalha com auto-avaliação? E os estudantes, eles avaliam o seu trabalho?

2.8Gostaria que o senhor/senhora falasse um pouco de como era avaliado em seu curso de formação de professor.

2.9)O senhor/senhora percebe alguma influência do modo como era avaliado no exercício de sua profissão?

3) Ensino da Matemática

3.1)Em geral o senhor/senhora trabalha com que série(s) do segundo segmento?

3.2)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?

3.3)Como o senhor compreende esses estudantes?

Anexo 6 - Questionários para os professores de Português

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: As múltiplas faces da Avaliação da Aprendizagem: um estudo de caso uma escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro.

Mestrando: Maria Helena dos Santos Prazeres Costa.

Orientadora: Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes.

Questionário para os professores de Português 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 turno 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 Português?

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) Há quantos anos leciona na escola? Situação funcional? (Dupla Regência, Cessão, Requisição, Matrícula Origem)

11) Já teve contato com o Núcleo Curricular Básico Multieducação? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, como se deu esse contato?

12) Recebeu da SME-RJ os fascículos revistos do NCB Multieducação?

( ) Sim ( ) Não

13) Recebeu os Cadernos de Apoio Pedagógico?

14)Utiliza os mesmos? ( )Sim ( )Não

15)Em caso positivo, como se dá a utilização? Por exemplo, como recuperação paralela, reforço escolar, dever de casa?

16)Tem conhecimento das Orientações Curriculares? ( )Sim ( )Não

17) Em caso positivo como se deu a discussão no âmbito da escola?

18)Utiliza as Orientações Curriculares como norteador de sua ação pedagógica?

19)Em caso positivo como acontece este trabalho?

20) Você conhece a concepção de avaliação da SME?

( ) Sim ( ) Não Como você a percebe?

21) Na sua escola, há discussões coletivas acerca do sistema de avaliação adotado pela

SME-RJ? ( ) Sim ( ) Não.

Se há de que forma acontecem?

(Obrigada pela atenção)

Anexo 7 – Carta de apresentação aos professores de Português

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: As múltiplas faces da Avaliação da Aprendizagem: um estudo de caso uma escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro.

Mestrando: Maria Helena dos Santos Prazeres Costa.

Orientadora: Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes.

Senhor professor, senhora professora,

Trabalho na Prefeitura do Rio de Janeiro como professora de Português e estou fazendo o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). A pesquisa que estou desenvolvendo nesta escola da E/SUBE/4ªCRE foi autorizada pela Coordenadoria de Educação/SME-RJ. Tal pesquisa diz respeito à concepção de avaliação da Secretaria Municipal de Educação e o pensamento dos professores/professoras de Matemática e Português visto que as avaliações externas são focadas nestas disciplinas. 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,

Maria Helena dos Santos Prazeres Costa

UniRio – 09107P6M28

SME-RJ – 10/148795-8

Anexo 8 - Roteiro para entrevista com os professores de Português

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio – CCH / Mestrado em Educação

Pesquisa: As múltiplas faces da Avaliação da Aprendizagem: um estudo de caso uma escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro.

Mestrando: Maria Helena dos Santos Prazeres Costa.

Orientadora: Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes.

1) Avaliação da aprendizagem: as propostas da SME-RJ, a escola e o professor:

1.1)A respeito das resoluções e portarias que a SME-RJ edita e que tratam da avaliação da aprendizagem,o que o senhor/senhora acha? Qual a sua opinião?

1.2)O senhor/senhora acredita na eficácia dos mesmos? Por quê?

1.3)Como são divulgados em sua escola esses conteúdos?

1.4)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 Português? Individualmente?

1.5)Existem reuniões para tratarem especificamente desse tema em sua escola?

1.6)Como é a atuação da coordenação pedagógica em sua escola com relação a esse tema?

1.7)O que está mudando agora com a nova política de avaliação da aprendizagem?

1.8)Há interferência das provas no planejamento diário? No Programa da série/ano?

2) Avaliação da aprendizagem: o pensamento do professor:

2.1) Como o senhor/senhora entende a função da avaliação em sua prática?

2.2) Português é um componente curricular que apresenta índices consideráveis de reprovação. O que o senhor/senhora pensa sobre esse fato e sobre reprovação?

2.3)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?

2.4)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?

2.5)Como vê as avaliações externas e padronizadas encaminhadas pela SME?

2.6)Como o senhor/senhora chega ao conceito final do estudante?

2.7)O senhor/senhora trabalha com auto-avaliação? E os estudantes, eles avaliam o seu trabalho?

2.8Gostaria que o senhor/senhora falasse um pouco de como era avaliado em seu curso de formação de professor.

2.9)O senhor/senhora percebe alguma influência do modo como era avaliado no exercício de sua profissão?

3) Ensino de Português

3.1)Em geral o senhor/senhora trabalha com que série(s) do segundo segmento?

3.2)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?

3.3)Como o senhor compreende esses estudantes?

Anexo 9 – Sistematização dos resultados da análise das falas dos professores entrevistados

Quadro 1 – Resumo da análise das transcrições das falas dos professores.

Tema	Categoria
1. Avaliação da Aprendizagem: concepção do professor	• Avaliação • Homogeneidade de conteúdos • Valor da Reprovação
2. Ações Oficiais	• Descontinuidade • Deslegitimação • Professor no centro do processo
3. Currículo	• Cultura • Homogeneidade • Cadernos Pedagógicos
4. Professor	• Papel social/autonomia • Formação continuada