
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA DE UMA ESCOLA DO INTERIOR PAULISTA

LILIANE RIBEIRO DE MELLO

An abstract geometric pattern in shades of blue and white, resembling a stylized globe or a network of interconnected lines, occupies the bottom right portion of the page.

Outubro - 2014

LILIANE RIBEIRO DE MELLO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA DE UMA ESCOLA DO INTERIOR
PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Rio Claro

2014

371.26 Mello, Liliane Ribeiro de
M527p A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do
interior paulista / Liliane Ribeiro de Mello. - Rio Claro, 2014
274 f. : il., figs., gráfs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Regiane Helena Bertagna

1. Avaliação educacional. 2. Política educacional. 3.
Qualidade educacional. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

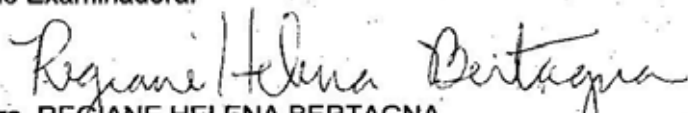
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA DE UMA ESCOLA DO INTERIOR PAULISTA

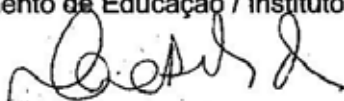
AUTORA: LILIANE RIBEIRO DE MELLO

ORIENTADORA: Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA

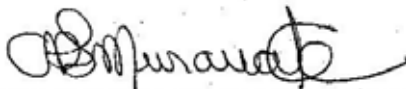
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:



Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. MARA REGINA LEMES DE SORDI
Faculdade de Educação - Unicamp



Profa. Dra. MARIA APARECIDA SEGATTO MURANAKA
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Data da realização: 18 de agosto de 2014.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por todas as coisas maravilhosas que aconteceram na minha vida! Por ter me dado força para obter as minhas conquistas e oportunidade de valorizar cada momento vivido.

Agradeço à minha família, meus pais, Renor e Heloisa, pela base sólida para trilhar meus caminhos, minhas irmãs, Viviane, Suzane e Cristiane, pelo carinho oferecido e pelas risadas compartilhadas, e minhas pequenas sobrinhas, Lala e Lulu, que pela inocência e curiosidade de criança fizeram menos dura a caminhada.

Ao meu amado Rafael, pela segurança que tem me passado, por me fazer sentir mais mulher e mais forte ao seu lado. Pelas discussões construtivas a que temos nos disposto, pelos tantos contrapontos ideológicos que fazem com que eu busque aprender cada vez mais e compreender a dinâmica da realidade.

À minha admirável orientadora Regiane Helena Bertagna, que sempre foi um exemplo de mulher batalhadora, que merecidamente teve suas conquistas na vida pessoal e profissional. É com muita gratidão que obtive conhecimentos compartilhados por você e sei que, apesar das brincadeiras, sempre estaremos próximas.

Às professoras Mara Regina Lemes de Sordi e Maria Aparecida Segatto Muranaka pela aceitação em participarem da banca de qualificação e defesa, e pelas contribuições oferecidas para finalização desta dissertação.

Aos profissionais da escola da pesquisa, por possibilitarem que seu o desenvolvimento ocorresse, pela aceitação em abrirem as portas para nossas investigações.

A todos os integrantes do GREPPE, que desde 2010, os debates nas reuniões tem me instigado a pesquisar e conhecer mais o âmbito das políticas educacionais e que de certa forma favoreceram o enriquecimento da pesquisa.

Aos docentes do departamento de Educação da Unesp/Rio Claro, por compartilharem seus conhecimentos.

Às minhas queridas amigas e meus queridos amigos, Marcela, Lais, Claraline, Vanessa, Kelli, Greice, Lincoln, Tábata (que leu com carinho esta escrita fazendo sugestões), Jaqueline, Caroline, Francisca, Andrea, Juliana, Tiago (Sabão), Vini, e tantos outros que sempre estiveram do meu lado (mesmo que não fisicamente) me motivando e me alegrando para esquecer algumas angústias nesta caminhada.

A todos os meus familiares que confortam meu coração todos os dias.

À Capes por ter oferecido a bolsa que muito auxiliou para que a constante coleta de dados no cotidiano escolar fosse possível.

Aos funcionários da Unesp/Rio Claro que trabalhando para o funcionamento da universidade contribuíram com esta pesquisa.

RESUMO

Desde a década de 1990, as políticas educacionais têm enfatizado a articulação das avaliações em larga escala com a qualidade educacional. Pesquisas acadêmicas apontam a influência dessas avaliações no cotidiano escolar, principalmente quando seus resultados levam à “premiação” das instituições de ensino e dos profissionais da educação. Algumas das consequências verificadas são a competitividade no âmbito educacional e a adoção de critérios estabelecidos externamente para organizar o trabalho pedagógico na escola. Em vista disso, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas e avaliativas de uma escola estadual do interior paulista com bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2011, tomando como foco as turmas do 5º ano do ensino fundamental (ciclo I). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, embasada na observação em sala de aula das duas turmas do 5º ano e das reuniões coletivas da escola, tais como as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, o planejamento, os Conselhos de Classe do ciclo I, a reunião de pais, a avaliação institucional e a reflexão do Saresp. Também foi feita a análise documental dos Planos de Gestão; do Projeto Político-Pedagógico; do Plano de Ensino do 5º ano; dos boletins da escola no Idesp, Ideb, Saresp e Prova Brasil; e das entrevistas com os alunos e professoras do 5º ano, bem como com a equipe gestora (coordenadora, vice-diretora e diretora). Levando em conta que as avaliações em larga escala podem fornecer informações relevantes para a escola e para as políticas públicas, a presente pesquisa problematiza o ensino que está sendo proposto de acordo com essas avaliações, usadas de forma gerencialista para regular a “produção escolar”. Constata-se que a complexidade educacional é considerada passível de quantificação e limitada às expectativas de aprendizagem definidas externamente. Quanto à escola objeto de estudo, seus sujeitos destacam como principais causas da qualidade o comprometimento dos professores e a valorização da educação pela comunidade atendida. Nota-se que seu ensino é pautado prioritariamente pela proposta curricular oficial da rede estadual de ensino, e que as professoras das turmas do 5º ano procuram atender às expectativas de aprendizagem estabelecidas pela SEE-SP e pelos materiais do Programa Ler e Escrever. Também constatamos que a concepção e prática avaliativa estavam, em sua maioria, atreladas à prova escrita. Verificamos que os exames de proficiência das avaliações em larga escala foram referência para elaboração das provas de Língua Portuguesa e Matemática e para atividades em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Práticas pedagógicas. Políticas educacionais. Qualidade educacional.

ABSTRACT

Since the 90s decade, educational policies has emphasized the link between large-scale assessments and educational quality. Academic studies have pointed out the influence of these assessments in the school routine, especially when its results are related to “awards” for the educational institutions and for education professionals. Some of the consequences observed, was the competition in educational environment and adoption of external settled criteria to organize the pedagogical work planning. This research has as main objective, assay the pedagogical and assessment practices of an elementary state school in an inland city of São Paulo state, considered to be a quality school ranked in the IDESP (São Paulo Elementary Education Index) and IDEB (Brazil’s Elementary Education Index) in 2011, focusing on classes of grade 5 of elementary school. It is a qualitative research, ethnographic, based in observations made in classrooms of grade 5 and in collective meetings at school, such as: Classes of Collective and Pedagogical Work, Planning, Elementary Education Class Council, Parents Meeting, Institutional Assessment and Saresp Reflections. Was also made a document analysis of Management Plan, Political-Pedagogical Project, Grade 5 Teaching Plan, School Report Cards of IDEB, IDESP and Prova Brasil; interviews with students and teachers of grade 5 and with the management team (School Coordinator, School Principal and Vice Principal). Considering that large-scale assessments can supply relevant information to schools and for public policies, this research problematizes the schooling which has being proposed trough this educational public policies which uses, in a managerialist way, the assessments to adjust and fit the “school production”. The educational complexity is liable of quantification and it’s narrowed by the learning expectations settled externally. In relation to school chosen as study object, we observed that it’s staff, stand out as quality features, the commitment of teachers and the care of a community that values the school /learning. We note that teaching was based primarily in the official curriculum proposal for state schools, and teachers of grade 5 are looking to attend the expectations of learning stated by SEE-SP and “Ler e Escrever” program textbooks. We also found that the conceptions and the assessment practices are, mostly, linked to the written test. We verify that proficiency tests of large-scale assessments were reference for the preparation of portuguese and mathematics tests, as well as classroom activities.

Keywords: Educational Assessment – Pedagogical Practices – Educational Policies – Educational Quality.

LISTA DE SIGLAS

AIP – Avaliação Institucional Participativa
Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BM – Banco Mundial
BR – Bonificação por Resultados
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE-SP – Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPA – Comissões Próprias de Avaliação
EF-I – Ensino Fundamental ciclo I
EF-II – Ensino Fundamental ciclo II
Enade – Exame Nacional de Desempenho do Aluno
FHC – Fernando Henrique Cardoso
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDHAD - Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIB – Produto Interno Bruto
Pisa – Programme for International Student Assessment
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PVM – Programa de Valorização pelo Mérito
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo pedagógico em uma perspectiva linear	39
Figura 2 - Categorias do ambiente pedagógico da sala de aula.....	39
Figura 3 - Metas de longo prazo (2030) - São Paulo.....	106
Figura 4 - Resultados e metas do 5º ano da escola Gama no Ideb – 2007-2011.....	139
Figura 5 - Comparação dos resultados da escola Gama em Língua Portuguesa no Saresp com o nível de proficiência adequado por etapa de ensino avaliada.....	155
Figura 6 - Comparação dos resultados da escola Gama em Matemática no Saresp com o nível de proficiência adequado por etapa de ensino avaliada.....	155
Figura 7 - Nível de proficiência por etapa de ensino avaliada	156
Figura 8 - Prova mensal (março de 2013) de Língua Portuguesa – 5º ano	166
Figura 9 – Questões do Saresp 3ª série/4º ano em 2003.....	167
Figura 10 - Questões de Matemática do 5º ano Y	173
Figura 11 - Atividade de Matemática do 5º ano Z	178
Figura 12 - Questão da prova de Ciências do 1º bimestre.....	182
Figura 13 - Atividade 17.3 do Emai	208
Figura 14 - Descrição dos níveis de desempenho.....	230

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados do Ideb 2011 e projeções para 2021, por estado brasileiro e Distrito Federal	63
Quadro 2 - Dados sobre o analfabetismo, o PIB <i>per capita</i> , o PIB e o IDH dos estados brasileiros e do Distrito Federal.....	64
Quadro 3 - Número de visitas e horas de observação na escola Gama	122
Quadro 4 - Dias e horas de observação no 5º ano Y	123
Quadro 5 - Dias e horas de observação no 5º ano Z.....	123
Quadro 6 - Matrículas na educação básica geral por dependência administrativa no município em 2012	129
Quadro 7 - Quantidade de matrículas no município por etapa ou modalidade de ensino em 2012	129
Quadro 8 - Número de professores da escola Gama por categoria em 2013.....	131
Quadro 9 - Número de alunos por série/ano do EF-I da escola Gama em 2013	132
Quadro 10 - Número de alunos por série/ano do EF-II da escola Gama em 2013.....	132
Quadro 11 - Número de alunos por série/ano do EM da escola Gama em 2013.....	133
Quadro 12 - Resultados e metas do 5º ano da escola Gama no Idesp – 2007-2013.....	138
Quadro 13 - Número de alunos por nível de proficiência conforme as notas por bimestre do 5º ano Y	147
Quadro 14 - Número de alunos por nível de proficiência conforme as notas por bimestre do 5º ano Z	148
Quadro 15 - Reuniões de pais das turmas de 5º ano.....	150
Quadro 16 - Grade curricular do 5º ano Y.....	169
Quadro 17 - Grade curricular do 5º ano Z	177
Quadro 18 - Indicadores de qualidade apontados pelos alunos do 5º ano.....	186
Quadro 19 - Habilidades do conteúdo “Espaço e forma” para o 5º ano.....	209

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na educação básica por dependência administrativa no município em 2012	130
Gráfico 2 - Matrículas na educação básica por dependência administrativa no Brasil em 2012	130
Gráfico 3 - Resultados da escola Gama, média do município e média do estado de São Paulo no Idesp e Ideb do 5º ano ensino fundamental – 2011-2013.....	138
Gráfico 4 - Resultados e metas da escola Gama no Idesp – 2007-2013.....	139
Gráfico 5 - Temas das aulas de trabalho pedagógico coletivo	140
Gráfico 6 - Médias em Língua Portuguesa de um grupo de alunos no Saresp de 2007 a 2011	156
Gráfico 7 - Médias em Matemática de um grupo de alunos no Saresp de 2007 a 2011	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. COMPREENDER AS TEORIAS PARA REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES	19
1.1. Educação e escola na sociedade capitalista: sua função e suas potencialidades	19
1.2. Breves reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico	36
1.3. Avaliação na/da escola: (re)conhecendo a avaliação da aprendizagem, a avaliação de sistemas (em larga escala) e a avaliação institucional	38
1.3.1. Avaliação da aprendizagem.....	40
1.3.2. Avaliação de sistemas (em larga escala)	49
1.3.3. Avaliação institucional	53
1.4. Qualidade educacional: em busca de definições... ..	57
2. REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E PAULISTAS PÓS-1990.....	69
2.1. Afinal, o que é liberalismo/neoliberalismo?.....	69
2.2. Contextualização histórica para iniciar as discussões sobre as atuais políticas educacionais nacionais e paulistas.....	77
2.3. Padronização curricular: garantir o mínimo ou torná-lo o máximo?.....	91
2.4. Uso das avaliações como instrumento de viés empresarial para a regulação da educação.....	96
2.5. Bonificação por Resultado e Programa de Valorização pelo Mérito no estado de São Paulo: seguindo o receituário neoliberal?.....	104
3. METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	113
3.1. Apontamentos iniciais e primeiros contatos com as escolas	115
3.2. Investigando o cotidiano escolar	120
3.2.1. Observação	120
3.2.2. Análise documental	124
3.2.3. Entrevistas	124
3.2.4. Método de análise do material coletado	126
4. DESVENDANDO O COTIDIANO	128
4.1. Breve caracterização do município.....	128
4.2. Caracterização da escola Gama	131
4.3. Apresentação das Reuniões Pedagógicas Coletivas	140

4.3.1. Aulas de trabalho pedagógico coletivo.....	140
4.3.2. Planejamento escolar	144
4.3.3. Conselho de classe por série/ano	147
4.3.4. Reunião de pais.....	150
4.3.5. Avaliação institucional	151
4.3.6. Reflexão do Saresp	153
4.4. Apresentação das turmas do 5º ano com base nas práticas pedagógicas e avaliativas....	158
4.4.1. Práticas pedagógicas.....	158
4.4.2. Práticas avaliativas	164
4.4.3. O 5º ano Y	168
4.4.4. O 5º ano Z.....	176
5. CONSTRUINDO PERSPECTIVAS PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE INVESTIGADA	185
5.1. Qualidade da escola	185
5.2. Currículo e práticas pedagógicas	204
5.3. Concepções e práticas avaliativas.....	220
CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINDAM... ..	242
REFERÊNCIAS	250
ANEXOS	261

INTRODUÇÃO

Estudar a educação exige a reflexão sobre o que pretendemos com o ensino e o que os alunos devem aprender. É possível especificar historicamente as funções da escola em relação à sociedade em que se insere, o que a caracteriza como uma instituição perpassada por fatores ligados ao panorama político, econômico e social que a circunda. Portanto, longe de ser neutra, a formação que as práticas escolares propõem abarca interesses políticos e ideológicos. Como consequência, a qualidade educacional também é condicionada por esses interesses, podendo ser concebida de maneira mais emancipatória, como direito de todos, ou de maneira determinista, como privilégio ou mérito de alguns.

A avaliação educacional em larga escala é cada vez mais propagada como forma de verificar a qualidade da educação. Esse tipo de avaliação é concretizado por testes ou provas padronizados, aplicados nas redes de ensino nacional, estaduais e municipais. O intuito é mensurar o desempenho dos estudantes em conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática¹ considerados mínimos para cada etapa de ensino e, assim, regular os processos de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um diagnóstico do nível de conhecimento, habilidade e competência alcançado pelos estudantes, bem como do trabalho pedagógico da escola.

Atualmente, essas avaliações são usadas no Brasil para compor índices de qualidade como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no nível nacional, e o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), no nível estadual.

De acordo com o previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001), deveria ocorrer o monitoramento do desempenho dos estudantes que seria averiguado por meio dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Em 2007, quando foram instituídos o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b), o governo passou a enfatizar o Ideb como instrumento para tal monitoramento.

Para aferir a qualidade da educação brasileira, o Ideb e o Idesp combinam dois indicadores: “a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de

¹ Para o 5º ano do ensino fundamental, foco desta pesquisa, tanto o Saeb/Prova Brasil quanto o Saresp compreendem a proficiência dos educandos nas áreas de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura, e Matemática, com ênfase na resolução de problemas.

determinada etapa da educação básica (4^a e 8^a séries² do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio) e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 8). Porém, ao ser calculado com base no desempenho e fluxo escolares, o Idesp “[...] considera a distribuição dos alunos nos níveis de proficiência adotados no Saresp e não a média das proficiências observadas, como no Ideb” (CASTRO, 2009, p. 16).

Esses índices são apresentados pelos governos Federal e Estadual como grande avanço nas estratégias de melhoria da qualidade educacional e estão atrelados a políticas públicas mais amplas deste momento histórico, visto que o “[...] Ideb é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE que trata da Educação Básica” (INEP, 2011a, s.p.), e que o Idesp incorpora o Plano de Metas da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO (Estado), 2007b).

Como forma de elevar a qualidade, ocorre a responsabilização da comunidade escolar (pais, professores, gestores, alunos e funcionários), para que a escola se torne mais *pública*³.

Os dados do Saeb, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, o que tem aumentado significativamente a responsabilização da comunidade de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado. Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública. A divulgação permite identificar boas práticas, que valem ser disseminadas, e insuficiências, o que torna possível enfrentá-las de forma efetiva. (BRASIL, 2007b, p. 20).

Embora a responsabilidade e o compromisso com a educação de qualidade devam ser de todos, essa proposta se revela vertical, com o Estado cobrando a comunidade, e não horizontal, caso em que o Estado buscaria melhorias com a comunidade. Desse modo, a pressão por progressos recai sobre a instituição, sem considerar as condições reais em que ela se encontra.

Além disso, como observa Gentili (1995), reduzir a qualidade da escola às avaliações padronizadas é submeter a educação à lógica de mercado, deixando-a enviesada pela ideologia neoliberal. Assim, é importante que as avaliações em larga escala sejam instrumentos para dar suporte à ação política, e que não sirvam apenas para enaltecer os

² Atualmente, correspondem ao 5^o e 9^o anos do ensino fundamental.

³ Entendemos que essa proposta remonta à publicização defendida no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, uma forma de transferir para o setor público não estatal (comunidade organizada) os esforços para alcançar uma educação de qualidade, tirando do Estado a obrigação de oferecer condições para que as melhorias ocorram.

resultados e responsabilizar gestores, professores e alunos, limitando a concepção de qualidade educacional.

Freitas (2012b) nos alerta contra as relações das atuais políticas educacionais com o setor empresarial. O autor aponta que o sistema de ensino pautado na responsabilização, com viés gerencial e meritocrático (o neotecnicismo⁴), “[...] envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções” (KANE; STAIGER, 2002 apud FREITAS, 2012b, p. 383).

Diante do cenário atual, surge a necessidade de analisar como uma escola com bom índice de desenvolvimento conduz suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula e realiza sua organização pedagógica, ou seja, de que maneira ela atinge as metas estabelecidas e quais fatores podem influenciar seus resultados.

A pesquisa se desenvolveu em uma escola da rede pública estadual do interior de São Paulo, aqui denominada Gama, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo I), especificamente em suas duas turmas do 5º ano, durante o ano letivo de 2013.

Objetivo principal

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas e avaliativas de uma escola estadual paulista de ensino fundamental (ciclo I) considerada de qualidade, segundo os resultados do Idesp e do Ideb de 2011, com foco nas turmas do 5º ano do ensino fundamental⁵.

Objetivos específicos

Compreende-se que, para alcançar o objetivo principal, é necessário traçar os seguintes objetivos específicos:

- ♦ Aprofundar os conhecimentos sobre o campo da avaliação educacional e suas relações com a política educacional vigente;
- ♦ Acompanhar as reuniões e discussões coletivas da escola selecionada para a pesquisa, a fim de entender como é elaborada sua proposta pedagógica e avaliativa;

⁴ Termo utilizado por Freitas (2012a) para designar o momento atual da organização do ensino, com base na “pedagogia tecnicista” apresentada por Demerval Saviani na década de 1980.

⁵ A escolha dessa etapa de ensino deve-se à proximidade com a formação acadêmica da autora (Licenciatura Plena em Pedagogia, que permite atuar no primeiro ciclo do ensino fundamental) e à sistemática avaliação dos alunos do 5º ano pela Prova Brasil e pelo Saresp.

- ♣ Caracterizar e analisar as práticas pedagógicas e avaliativas das turmas do 5º ano da escola;
- ♣ Analisar os documentos da escola para compreender e contextualizar a prática pedagógica e avaliativa;
- ♣ Compreender a perspectiva dos sujeitos considerados na pesquisa (alunos, professores e equipe gestora) sobre a qualidade da escola e evidenciar suas percepções sobre a relação das práticas cotidianas com as políticas educacionais.

Diante disso, este trabalho se organiza em cinco capítulos, e o primeiro deles apresenta a concepção de educação na qual nos amparamos, a função desempenhada pela escola na sociedade capitalista, um breve apontamento sobre a organização do trabalho pedagógico, os três níveis de avaliação educacional (avaliação da aprendizagem, avaliação de sistemas – em larga escala – e avaliação institucional) e a discussão sobre qualidade educacional.

O segundo capítulo procura esclarecer as políticas educacionais brasileiras e do estado de São Paulo pós-1990, partindo das concepções de liberalismo e neoliberalismo; o contexto histórico nacional e paulista das políticas educacionais; a padronização curricular como direcionamento formativo, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares Nacionais e da proposta curricular do estado de São Paulo; o uso das avaliações em larga escala para a regulação da produção escolar; e a política de premiação de profissionais de educação por desempenho no contexto da educação paulista.

O terceiro capítulo apresenta as bases teóricas da metodologia da pesquisa, assim como o percurso que levou à definição da escola onde se realizaria este estudo. Apontam-se brevemente os fundamentos da abordagem qualitativa, da pesquisa etnográfica e dos procedimentos metodológicos. Entendemos ser relevante elucidar também todos os caminhos desta investigação, como os percalços para iniciar a pesquisa de campo antes de se conseguir a autorização da escola Gama. Esclarecemos como se deu a observação das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), das aulas das duas turmas do 5º ano do ensino fundamental, foco desta pesquisa, das reuniões do Conselho de classe, das reuniões de planejamento da escola, da avaliação institucional e da reflexão do Saresp; e as entrevistas com os alunos e as professoras do 5º ano, com a coordenadora do ensino fundamental (ciclo I), com a vice-diretora e com a diretora. Para a análise documental, foram selecionados o Plano de Gestão 2011-2014, o Plano de Gestão 2002-2005, o Plano de Ensino do 5º ano de 2013, e os boletins de resultados do Saresp, da Prova Brasil, do Idesp e do Ideb de 2006 a 2012. Por fim, explicamos como se realizou a análise de conteúdo com os dados coletados.

O quarto capítulo descreve o universo da pesquisa – o município, a escola Gama, as reuniões pedagógicas e as duas turmas do 5º ano do ensino fundamental –, procurando levantar as características que permitem compreender o cotidiano observado.

No quinto e último capítulo, analisam-se os dados coletados dentro das seguintes categorias: qualidade da escola, abarcando as concepções que os entrevistados apontaram e os aspectos que detectamos no cotidiano da escola pesquisada; currículo e práticas pedagógicas, com uma reflexão sobre os materiais e procedimentos de ensino na escola; e concepções e práticas avaliativas, sobre as falas dos sujeitos, sua prática e suas relações com as políticas educacionais e o contexto social em que a escola se insere.

Por fim, as considerações finais destacam os aspectos mais importantes da pesquisa, como um apanhado de ideias gerais, sem a pretensão de que sejam tomadas como verdades ou de que sua discussão termine aqui.

1. COMPREENDER AS TEORIAS PARA REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES

As pesquisas em educação podem apresentar convergências e divergências conceituais, ideológicas, metodológicas etc., conforme o que os pesquisadores consideram válido ao desenvolvê-las. Assim, a complexidade dos termos/conceitos usados nas pesquisas científicas em educação torna necessária uma explanação clara e objetiva do arcabouço teórico sobre o qual se debruça e que é tomado como referência para olhar a realidade. É isso o que será feito neste trabalho, ou seja, esclareceremos nossa perspectiva e os conhecimentos construídos para a compreensão dos limites e possibilidades da educação formal, ou educação escolarizada.

Para começar, apresentamos a seguir uma reflexão sobre a função da escola nesta sociedade e sobre as possibilidades de sua transformação, concebendo-a como chave para compreender todo o processo educacional e as práticas pedagógicas e avaliativas. Também fazemos apontamentos sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre a avaliação como instrumento importante para o processo de ensino-aprendizagem e para o planejamento e, por fim, sobre a qualidade educacional, que no contexto atual tem sido cada vez mais mencionada nos discursos políticos e acadêmicos.

1.1. Educação e escola na sociedade capitalista: sua função e suas potencialidades

Para quem se perguntar o que a função da escola tem a ver com a avaliação, temática desta pesquisa, vale dizer que é grande o potencial de uma avaliação em sintonia com os objetivos da escola. A função dessa instituição e a avaliação estão impregnadas de interesses e valores políticos, econômicos e sociais, servindo como instrumento para determinado objetivo (FREITAS, 2010; 2012a; FREITAS et al., 2012). Por isso, os apontamentos a seguir foram elaborados com base em um referencial teórico que considera a educação, a função da escola e suas relações com o modelo de sociedade em que vivemos.

A escola é uma instituição obrigatória, conforme a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e por isso a maioria da população passou, passa ou passará por ela. No entanto, não é fácil compreender seus objetivos, que vão muito além do que está escrito em documentos e que nem sempre anos de prática e estudos

conseguem evidenciar. Saviani (2001) aponta que há uma distinção entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, ou seja, as finalidades gerais propostas em documentos são diferentes do alvo concreto da ação, o que desvela o jogo de interesses existente nessa área.

Se o papel da escola é obscuro, não temos como questionar as práticas e políticas educacionais nem como promover uma mudança. Isso mostra a importância de refletir sobre o papel que a escola tem desempenhado, buscando uma compreensão de sua relação com a organização da sociedade capitalista, para que se possam traçar objetivos e construir coletivamente um plano de ações para alcançá-los.

Para desenvolver melhor esta pesquisa, faz-se necessário entender o que alguns teóricos apontam sobre a função da escola, instituição concebida como um espaço de educação formal influenciado (e influente) pelo contexto social, político e histórico no qual vivemos. Os conceitos desses estudiosos abarcam tanto sua função como suas práticas para a efetivação da aprendizagem, construção da consciência social/intelectual e apropriação da cultura dentro de um modelo econômico capitalista e diante das dicotomias ou rupturas econômicas e sociais.

De acordo com Severino (2006; 2007) e Saviani e Duarte (2010), o conceito de educação remete à formação humana, à humanização do homem. Severino (2007, p. 291-292) afirma que se trata de uma “prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, conforme ocorre nas esferas da manipulação do mundo natural, como, por exemplo, naquelas da engenharia e da medicina”.

Diante da complexidade de nossa sociedade, esses autores discutem a formação humana, os valores que a permeiam e o papel da filosofia da educação frente a isso. Defendem a ideia de que o valor da existência humana predomina sobre os outros valores morais e os valores do capital, sendo necessária uma formação ética e política.

A apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e o desenvolvimento da capacidade de filosofar – tomando a filosofia como “[...] a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423) – são as condições necessárias para que o homem atinja sua emancipação intelectual, social e econômica. A importância da educação consiste, portanto, na própria conscientização do homem sobre a sua existência (com base na história) e na capacidade de transformar sua subjetividade em meio a condições objetivas.

Charlot (1986) aprofunda a discussão sobre o papel político da educação, que é cerceada por ideologias, entendendo-a como um fenômeno de classe. Ao definir a política como uma “[...] forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa determinada

sociedade” (CHARLOT, 1986, p. 13), considera que a educação é política, porque reproduz modelos sociais de comportamento em relação ao trabalho, à vida, às relações afetivas etc., forma a personalidade por meio da interiorização das normas sociais e difunde ideias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade e outras questões.

O autor ainda afirma que a política é tratada pela pedagogia, teoria da educação, “[...] apenas na medida em que não desmascara a participação da educação na dominação de classe” (CHARLOT, 1986, p. 31).

Ao considerar a educação como fenômeno social e processo cultural, Charlot (1986) aponta que as teorias têm enaltecido este processo e mascarado aquele fenômeno. Tratando a educação do ponto de vista cultural e mistificando a influência de aspectos econômicos e sociopolíticos, elas agem ideologicamente na camuflagem da divisão social do trabalho e da luta de classes existentes em nossa sociedade desigual. Segundo o autor, a escola está impregnada de ideias que focalizam, de modo reducionista, a cultura individual dos alunos, muitas vezes sem considerar sua situação social – ou seja, tomam a divisão social do trabalho como uma condição definida pela natureza das pessoas, com suas capacidades e aptidões, e não como uma questão de classe social. Isso auxilia a encobrir a percepção do caráter político da educação, camufla a realidade e molda os estudantes ao contexto social, cultural e econômico da sociedade capitalista.

A título de esclarecimento, Charlot (1986) ressalta que ideologia, com base na significação marxista, não é um sistema de ideias falsas, e sim:

- ♦ um sistema teórico;
- ♦ cujas ideias têm sua origem na realidade, como é sempre o caso das ideias;
- ♦ mas que coloca, ao contrário, que as ideias são autônomas, isto é, que transforma em entidades e em essências as realidades que ele apreende, e que, assim, desenvolve uma representação ilusória ao mesmo tempo daquilo sobre o que trata e dele próprio;
- ♦ e que, graças a essa representação ilusória, desempenha um papel mistificador, quase sempre inconsciente (o próprio ideólogo é mistificado, acredita na autonomia de suas ideias) as ideias assim destacadas de sua relação com a realidade servem, com efeito, para construir um sistema teórico que camufla e justifica a dominação de classe. (CHARLOT, 1986, p. 32).

Para o autor, a escola é a instituição social que tem como encargo difundir a política, pois depende de muitas formas da sociedade (igrejas, Estado, associações etc.) para seu financiamento e sua gestão, para a contratação de profissionais e para o reconhecimento social

de seu valor. Essa dependência acaba determinando as finalidades da educação, conformando-as às intencionalidades da sociedade que a gera.

Quando a pedagogia considera que a educação deve ser separada da realidade, como um desvio necessário de todos os problemas sociais, e toma esse desvio como um caminho metodológico para a criação de novas estruturas, tratando os problemas educacionais como autônomos, e não em um contexto social, passa-se a enaltecer o individual, em vez do social, como forma de não assumir que a função da escola está a serviço da classe dominante e do poder estabelecido.

Com a hegemonia do capitalismo, a educação tem se tornado uma mercadoria e perdido seu potencial emancipatório, dado que esse sistema “[...] só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à lógica do consumo e do lucro” (MÉSZÁROS, 2005, p. 16).

Esses apontamentos nos permitem avançar na tentativa de entender a organização escolar em uma sociedade capitalista, com disposição para olhar para as contradições que incitam a emancipação social e econômica.

De maneira muito elucidativa, Fernández Enguita (1989) apresenta uma perspectiva histórica da função da escola, apontando sua relação com o capitalismo: esse sistema evoca a necessidade de uma instituição capaz de manter a ordem social, para obter a subordinação dos filhos de pobres e das crianças órfãs na Idade Média, para impedir que se rebelassem diante da marginalização causada pela Revolução Industrial, e para aperfeiçoar a mão de obra a fim de aumentar a disciplina e a produtividade.

Inicialmente, ao tratar da questão do trabalho, Fernández Enguita (1989) explica sua transformação de acordo com os diferentes momentos históricos, apontando que, com o advento do capitalismo e da industrialização, surge a necessidade de fazer um balanço para compreender os limites do trabalho, apesar de ele sempre estar atrelado à ideia de progresso e melhoria do sistema socioeconômico.

Com base em Marx, o autor afirma que a organização do sistema econômico capitalista causou uma “reificação” do trabalho: o que antes era trabalho livre – aquele em que o homem, movido por um objetivo, decidia o que e como produzir para satisfazer suas necessidades, tendo plena consciência e controle sobre o produto – se tornou trabalho assalariado na sociedade capitalista industrializada, em que o trabalhador não pode decidir qual será o produto de seu trabalho por ter de aceitar empregos em busca apenas de melhores salários, prestígio, tempo etc. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989). Assim, o homem perde a liberdade de trabalhar de acordo com seus interesses e necessidades para produzir algo que

não lhe faz sentido e lhe é imposto por interesses alheios. Com isso, a consciência (e o controle) se desassocia da execução do trabalho, tornando o sujeito alienado.

Isso gera a necessidade de transformar (adequar) a organização das instituições – seja a indústria, seja a escola – de acordo com a lógica do trabalho assalariado e, portanto, expropriado do homem.

Tratando da educação, sobre a qual este estudo se debruça, Fernández Enguita (1989) lembra o início das instruções para o ofício e aponta a perspectiva de pensadores burgueses sobre a escola: um meio de garantir o poder, distinguindo os saberes para a burguesia e para os pobres. Assim, a leitura e escrita deixaram de ser ensinadas a estes e enfatizou-se a disciplina, que era essencial nas fábricas diante das péssimas condições de trabalho.

Para Charlot (1986), a pedagogia tem considerado historicamente essa distinção, de modo que, quando a posição social do indivíduo é mais alta, maior é a importância de ele adquirir cultura mais elaborada; e quando é mais baixa, basta uma cultura rudimentar. Assim, a educação se torna comum e diferenciada: comum porque todos devem adquirir um saber básico (regras sociais, ler, escrever, contar), e diferenciada porque apenas os dirigentes devem dominar a gama de conhecimentos necessária para exercer o poder.

Segundo Fernández Enguita (1989), o modelo de organização das indústrias capitalistas é transposto para a escola em busca de mais produtividade e da manutenção da ordem, atribuindo a essa instituição a função de preparar para o mercado de trabalho, com muito mais ênfase na disciplina do que propriamente nos conteúdos a serem ensinados. A escola passa a ser uma instituição social obrigatória, por ter um papel que a instituição família não necessariamente desempenharia (embora por vezes também seja hierárquica): “É a falta de similaridade entre a organização do trabalho e a organização familiar o que faz com que caiba à escola um papel central na transição da família à produção” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 151). Portanto, a escola seria a adaptação necessária em relação ao trabalho assalariado, uma conformação de acordo com as condições sociais e econômicas dos alunos.

Regida por interesses de outras pessoas, a escola torna o trabalho dos alunos e também dos professores sem sentido e clareza. Desse modo, a organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares impede que as relações pessoais e as relações com o conhecimento sejam efetivamente proveitosas para todos.

Alves (2007) aponta que, desde o século XVII, com base no modelo didático de Comênio, estão presentes na organização dos sistemas e unidades de ensino a seriação escolar, a separação das áreas de conhecimento nos estudos, a especialização dos professores

e a especialização dos planos de trabalho, com o objetivo de simplificar o trabalho didático e baratear os serviços escolares. Para que isso se efetivasse, Comênio propôs que o manual didático substituísse os livros clássicos, com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos mais adequados ao desenvolvimento e à assimilação dos conteúdos (ALVES, 2007).

Os conteúdos em si muitas vezes não entram em questão no processo de ensino, mas nota-se a importância de ter em evidência a autoridade dos professores frente aos estudantes, como uma preparação para o momento em que estes se tornarem trabalhadores, quando deverão se conformar em obedecer aos chefes. O êxito escolar é definido, portanto, segundo a premissa de que as atitudes dos estudantes devem corresponder à submissão às normas impostas: “O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 165).

A superficialidade das relações pessoais nas escolas é necessária para manter e enaltecer a autoridade e a burocracia. Desse modo, a afeição e o reconhecimento da individualidade dos estudantes cabem à família, enquanto a escola os trata de forma impessoal, como parte de uma coletividade (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

Compreendemos, em vista disso, que quanto maior o número de estudantes em sala de aula, mais difícil é perceber suas características individuais, permanecendo a distância afetiva e a dificuldade de favorecer a aprendizagem de todos (dado que cada criança tem seu ritmo e encontra condições diversas para aprender).

Tudo isso porque, quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc., antes que como Pedro, fora das relações familiares e de amizade. Se se converte em garçom, será tratado como tal embora seja um grande conhecedor da filosofia alemã ou guarde em casa um título de engenheiro; se ingressa no cárcere, será tratado como recluso embora possua uma alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comprar pão. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 169).

Retomando a questão dos conteúdos, o autor constata, com base na teoria de Marx, a alienação em relação aos fins do trabalho, e observa que

[...] a determinação dos fins por uma vontade alheia reproduz-se inteiramente na escola. Assim como o trabalhador assalariado carece de toda capacidade de decidir o que produzir, a criança e o jovem escolarizados

carecem da capacidade de decidir o que aprender. O produto de seu trabalho ou, se se prefere, o conteúdo do ensino e da aprendizagem é determinado por outro. **Pouco importa se este outro é o professor ou se também este, por sua vez, encontra-se submetido – como é o caso – a uma ou várias vontades alheias – as autoridades das unidades administrativas educacionais, as autoridades políticas, os fabricantes de livros-texto e outros materiais escolares.** (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 170. Grifos nossos).

O ensino e a aprendizagem ficam limitados aos ditames alheios, retirando dos sujeitos envolvidos no processo educacional a possibilidade de determinar o conhecimento a ser trabalhado.

Charlot (1986) aponta que o potencial educativo da escola não está avançando conforme as transformações da sociedade.

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sociopolítico e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à dos *mass media*; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa para outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sociopolítico, reprova-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e por não ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre essa habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade atual (CHARLOT, 1986, p. 150-151).

O controle do tempo é outro fator mencionado por Fernández Enguita (1989) como forma de transpor a organização do processo de trabalho dos assalariados para o universo escolar. Trata-se de um tempo imposto, que difere do tempo das atividades de interesse dos estudantes; há um calendário escolar, horários e sequenciação das atividades, sem que os alunos entendam a lógica dessa organização e sem necessariamente permitir que sua capacidade de compreensão acompanhe a realização das tarefas.

A redução do trabalho ao tempo no âmbito educacional, segundo o autor, equivale à valorização do tempo em detrimento do que se produz de conhecimento significativo, com sentido material na vida dos estudantes, o que faz com que eles tenham dificuldade em perceber a articulação entre os conteúdos científicos e a vida (a história).

Para Fernández Enguita (1989), a organização do tempo na escola é uma maneira de ensinar os estudantes a respeitar e cumprir um horário imposto, o que lhes será exigido também para a execução do trabalho assalariado.

A organização seriada consiste na sequenciação das atividades, uma forma de coordenar com mais precisão as tarefas na escola, possibilitando uma “dosificação do saber de acordo com a idade biológica e escolar” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 178). Essa prática está atrelada à teoria do desenvolvimento, que defende a sequenciação como “[...] condição indispensável de uma produtividade elevada, o que justifica com vantagens sua aprendizagem” (idem). Segundo o autor, isso requer que o aluno deixe alguém (o professor) organizar suas atividades e não tenha controle sobre elas, de modo que suas ações se tornam uma mera execução de uma ordenação pré-fixada por outro.

O professor que indica aos alunos que escrevam o esquema de uma dissertação antes de começar a dar-lhe sua redação final está lhes ensinando a organizar por si mesmos seu próprio trabalho, mas aquele que lhes faz estudar matemática uma hora, geografia meia, gramática três quartos, etc., está lhes ensinando a incorporarem-se a rotinas previamente estabelecidas (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 178).

Mesmo com a ênfase no controle do tempo, o aproveitamento é reduzido. A escola “[...] procura preencher cada momento vazio com alguma atividade, estimulando a diligência, condenando a ociosidade, etc.”. Apesar disso, “[...] o tempo dos estudantes é consumido principalmente em esperas, lapsos mortos e rotinas não instrucionais” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 179).

A propagação de tantas “regras de convivência”, que na verdade não passam de formas de controle do comportamento, sufoca a espontaneidade dos estudantes e, desse modo, anula a motivação e o interesse de aprender algo. O termo “motivação”, aliás, embora seja enfatizado nos sistemas de ensino, na realidade “[...] quer dizer convencê-los” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 181) e pode até mesmo remeter às técnicas de coerção.

Segundo o mesmo autor, a relação com o conhecimento na escola é atravessada pelos limites da desigualdade socioeconômica, havendo uma hierarquia e diferenças de oportunidades entre estudantes ricos e pobres.

A distribuição desigual dos recursos econômicos e do poder político entre os indivíduos e os grupos sociais proporciona-lhes oportunidades diferenciais de acesso aos meios de aprendizagem, sejam estes privados (caso em que dependem dos primeiros) ou públicos (em cujo caso dependem do segundo). O véu encobridor que sobre essa posse desigual de poder e recursos na esfera

educacional supõem a igualdade formal perante a instituição escolar e a ideologia da igualdade de oportunidades não é nada mais que antecipação do que estenderão sobre as desigualdades de propriedade e poder na esfera econômica o igualitarismo formal do mercado e a ideologia da livre concorrência empresarial e individual. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 184).

A ideia de mobilidade social “vendida” pela escola “capitalista” aos estudantes de classes sociais mais baixas é uma estratégia para a submissão às regras impostas e um incentivo para que continuem fazendo suas atividades, ao prometer-lhes que, por meio de seu desempenho, se sobressairão no grupo e receberão recompensas mais elevadas (meritocracia). Essa lógica legitima a ordem social e a ideia de esforço próprio, ao mesmo tempo em que acaba por comprometer as ações coletivas, pela intensificação do individualismo, e inibe a possibilidade de elaborar alternativas à estrutura imposta. Para Fernández Enguita (1989, p. 193),

[...] a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fosse sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar.

Charlot (1986) também critica o fato de a pedagogia considerar que as funções sociais das pessoas são definidas por sua cultura individual e, assim, tomar as profissões como uma questão de aptidões individuais, de saberes, de habilidades motoras e técnicas etc., desconexa da questão de classe e do contexto social. Isso acaba provocando a idealização do “bom trabalhador” como aquele que, sendo submisso, segue as condutas desejadas socialmente (é compromissado, sério, bom pai, bom marido etc.), além de ser inteligente e pouco afeito a sindicatos ou à política. Esse perfil altera-se conforme a posição social se eleva, exigindo mais capacidades/habilidades. Afeito.

A escola forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho. Contribuindo com o disciplinamento, também contribui, direta ou indiretamente, para a produção da ciência e da tecnologia, ao pesquisar e formar pesquisadores. Portanto, ao mesmo tempo que colabora com a valorização e a reprodução do capital, pode ajudar na superação da estrutura social. Assim, há um movimento na escola cujas ideias e ações nem sempre estão submetidas às imposições externas, criando possibilidades na contramão da estrutura vigente que devem ser potencializadas.

Ao analisar as funções da escola na sociedade capitalista, Bourdieu (1998a) esclarece que essa instituição social tem carregado uma função mistificadora, que acaba legitimando as desigualdades culturais entre a elite e as classes desfavorecidas. Sua organização mantém uma visão homogeneizada diante dos diferentes níveis sociais, econômicos e culturais dos estudantes, favorecendo aqueles que têm um “dom” (o que na verdade é uma familiaridade com a cultura exercida e exigida pela escola) e contribuindo para conformar aqueles que não o têm (a classe desfavorecida), os quais passam a acreditar que o problema são seus limites e inaptidões em relação ao sistema de ensino. Assim, são persuadidos de que têm um destino social, definido por sua natureza social ou falta de dons.

Em suma, o autor alerta contra a ilusão de que nesse sistema de ensino há “chances para todos” e de que o sucesso é uma questão de mérito:

[...] O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 1998a, p. 59).

Bourdieu (1998a) observa ainda que os diferentes níveis culturais em relação à cultura socialmente concebida como nobre/culta (por exemplo, o hábito de frequentar museus, teatros, cinemas, etc.) dependem da familiaridade que se tem desde criança com esse tipo de manifestação, ou seja, do capital cultural transmitido pela família, o qual existe em três formas (Bourdieu, 1998b, p. 74-79):

- a) estado incorporado: relaciona-se ao sujeito e à sua incorporação dos objetos culturais, com os quais despende seu tempo (no qual se inclui o tempo de inculcar e assimilar a cultura por contato no âmbito familiar). Esses bens simbólicos fazem parte de sua singularidade biológica, e a transmissão e acumulação deles dependem da totalidade do tempo de socialização, processo que tem ligação com o capital econômico e com as capacidades biológicas individuais;
- b) estado objetivado: refere-se aos bens materiais adquiridos, cuja apropriação pode ser material (relação de dependência com o capital econômico) e simbólica (relação de dependência com o capital cultural). Os bens materiais meramente como meios lucrativos, vistos como produto, fazem o *status* de dominação se perder, ao passo que se incorporam os benefícios de sua utilização de forma particular;
- c) estado institucionalizado: relaciona-se aos diplomas e certificações que o indivíduo adquire com o aprimoramento dos conhecimentos.

Bourdieu (1998b, p. 73) critica as teorias do capital humano, segundo as quais o investimento em educação propicia elevação social para o indivíduo e avanços para a sociedade, auxiliando no desenvolvimento tecnológico e no aumento da produtividade. Para o autor, essas teorias “sujeitam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a *transmissão doméstica do capital cultural*”.

Segundo Schultz (1973), a educação concebida como capital humano torna-se um investimento para aumentar as rendas futuras do indivíduo e para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país, ou seja, prioriza-se a educação com a pretensão de adquirir habilidades que propiciem retorno financeiro (melhores salários), aumento da produção (devido à mão de obra mais qualificada) e melhoria dos produtos nacionais.

Assim, em um sistema de ensino que vê a “cultura nobre” como essencial para o sucesso, a classe alta sempre se sobressai, enquanto as classes média e baixa – esta mais drasticamente – não conseguem atingir seu nível intelectual, mantendo-se a desigualdade.

Em meio às diferenças sociais dos estudantes, a homogeneidade de práticas pedagógicas da escola ajuda a mascarar e justificar essas desigualdades, porque traz em seu bojo a ideia de sucesso por esforço próprio – concebido como mérito e desvinculado das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Isso faz com que os alunos interiorizem seu destino, sem muitas pretensões além do que lhes parece plausível, o que Bourdieu (1998a, p. 42) relaciona ao *ethos*: um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

Bourdieu (1998a) aponta que, ainda que os filhos dos operários tenham sido incluídos nos sistemas de ensino, salvo raras exceções, eles são excluídos da ascensão social que a escola e os certificados poderiam propiciar, por conta da desvalorização desses certificados e da diferenciação das instituições para a elite e para a classe popular, além do nível cultural.

Charlot (1986, p. 182) considera que o “[...] diploma hierarquiza os indivíduos utilizando critérios culturais”, pois classifica as relações conforme o grau de educação adquirido nas escolas. Para o autor, mesmo sendo legítimos como critério para diferenciar funções sociais, como um instrumento seletivo, os diplomas se opõem às necessidades econômicas da sociedade, que exigem constante renovação do saber, tornando-os instantâneos. Em suas palavras, “[...] o saber e as condições de utilização desse saber evoluem, e essa evolução desvaloriza socialmente os antigos diplomas” (CHARLOT, 1986, p. 184).

Verificando a exclusão que ocorre dentro dos sistemas de ensino, ou seja, a permanência da desigualdade de oportunidades e aprendizagem, Bourdieu e Champagne (1998) utilizam a expressão “excluídos do interior” para tratar da ineficiência do acesso escolar, devida às diferenças de condição social e de capital cultural entre os estudantes. A democratização do acesso permitiria apenas uma exclusão branda, uma ilusão, favorecendo não a emancipação, mas sim a manutenção da ordem social capitalista no interior das escolas.

Freitas (2007) fala de “eliminação adiada” ao se referir à estratégia de forjar a inclusão por meio da “supressão” da reprovação escolar, que inibe o fracasso do desempenho e remodela a exclusão na escola, ou seja, mantém o aluno na escola, mas não para uma formação plena.

Mészáros (2005) também enfatiza que a função da educação formal (escola) é propícia para a reprodução da ordem capitalista, por manter a subordinação, a conformidade e a alienação.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Com isso, o autor rejeita a visão limitada de educação como aquela intimamente relacionada à educação formal, defendendo que a educação é mais ampla e dura a vida toda. Para ele, a escola segue o modelo organizacional da sociedade capitalista e por isso reproduz a imposição e a proclamação de seus valores.

Ressaltamos que, perante a complexidade da sociedade em que vivemos, a escola é necessária para que ocorra a apropriação dos conhecimentos, para que se compreendam as condições objetivas da vida, marcadas pela história, e principalmente para que haja uma conscientização sobre a importância de uma organização social capaz de promover mais justiça e igualdade.

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura

educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

Assim, Mészáros (2005) enfatiza os limites da educação escolarizada para a transformação da sociedade, incitando a busca por uma educação mais libertadora.

Ao abordar a trajetória histórica da concepção de formação humana/educação, desde a Antiguidade até os tempos atuais, Severino (2007) analisa a função da escola e a forma como ela se apresenta na sociedade ocidental. Conforme o autor, no caso do Brasil, a escola originou-se para a submissão. Na época da evangelização cristã, prevaleciam a manutenção da ordem e a obediência à hegemonia católica.

Não sem razão, durante todo esse longo período de Colônia e Império, a evolução do sistema educacional do país, tanto do ponto de vista organizacional como do ponto de vista de sua função social, foi pouco significativa, uma vez que a finalidade da escola encontrava-se na continuidade da finalidade evangelizadora e pastoral da Igreja, não se podendo falar de referências políticas para a configuração da ética. Visava-se a uma ética fundada na vontade individual das pessoas, o que podia se realizar preferencialmente na esfera privada, não se atribuindo à educação a contribuição para a instauração de um espaço público de vida. Desse modo, o pouco que houve de institucionalização de educação escolar serviu de reforço para a reprodução da ideologia dominante e das condições econômico-sociais, marcadas pela degradação, pela opressão e pela alienação da maioria da população em relação às situações de trabalho, de participação política e de vivência cultural. (SEVERINO, 2007, p. 296).

Com o passar do tempo, prevaleceu a hegemonia capitalista, fazendo com que a escola fosse reconsiderada de acordo com novos valores e interesses.

Essa modernização econômica e cultural do país levou à paulatina substituição da ideologia religiosa do catolicismo por uma ideologia laica, de inspiração liberal e republicana. Nesse novo ambiente de desenvolvimentismo e modernização, a educação institucionalizada teve seu papel extremamente revalorizado, uma vez que lhe cabiam então tarefas importantes não só na formação cultural das pessoas, mas também na profissionalização dos trabalhadores para as indústrias e para os diversos serviços. Além disso, as camadas médias viam na educação um dos principais caminhos para a ascensão social, o que suscitou forte demanda pela educação. Esta deveria ser fornecida por um sistema público, laico, imune às interferências de cunho religioso. À educação cabia então cuidar da preparação de mão de obra para a expansão industrial e dos serviços, bem como da oferta de cultura e status social. Este passava a ser o perfil do novo cidadão, imbuído de espírito público e identificado com a construção de sua pátria nacional. (SEVERINO, 2007, p. 298).

O autor afirma que o Estado brasileiro, apesar de apontar os interesses e as necessidades do povo como a razão primordial das políticas públicas, na realidade não promove mudanças significativas, nem quanto à quantidade nem quanto à qualidade dos meios de garantir os direitos sociais.

Severino (2007) explica que, no período de ditadura militar no Brasil (1964-1985), a ênfase na educação técnico-especialista, conduzida pela elite empresarial e pelo estamento militar, teve por objetivo proclamado promover o desenvolvimento econômico. “Daí ser a educação chamada a implementar uma vocação eminentemente dedicada à formação profissional, visando à preparação de mão de obra técnica bem-qualificada de cidadãos ordeiros e pacíficos” (SEVERINO, 2007, p. 300). Esse período também favoreceu a privatização, pois a educação passou a ser “[...] entendida e praticada como um serviço, no seio de um mercado livre” (SEVERINO, 2007, p. 301).

Posteriormente, esse regime deixou de atender aos interesses capitalistas e o uso da força deixou de ser necessário. Passou a prevalecer a “[...] impregnação sutil da subjetivação ideológica por si mesma. Nos últimos trinta anos, o país vivencia então uma nova fase marcada pela implementação da agenda neoliberal, nova proposta do capitalismo internacional” (SEVERINO, 2007, p. 301).

A predominância da ideologia neoliberal na formulação das políticas públicas em uma sociedade capitalista enfraqueceu a construção de uma consciência resistente, “[...] mais uma vez adiando e talvez inviabilizando uma educação que possa ser mediação da libertação, da emancipação e da construção da cidadania. Não sem razão, o ceticismo e a desesperança constituem a conclusão de estudiosos da questão educacional brasileira” (SEVERINO, 2007, p. 303).

De acordo com o autor, o discurso falacioso do Estado em defesa da educação não condiz com a prática e mantém a desigualdade: “Esse discurso se pauta em princípios e valores elevados, mas que não são sustentados nas condições objetivas para sua realização histórica no plano da realidade social” (SEVERINO, 2007, p. 304).

Severino (2007) explica que o neoliberalismo prega uma cultura com ânsia pelo consumo e foco no ser individual em detrimento do social.

Tal situação aumenta e agrava o desafio que a educação enfrenta em sua dialética tarefa de, simultânea e contraditoriamente, inserir os sujeitos educandos nas malhas culturais de sua sociedade e de levá-los a criticar e a superar essa inserção; assim como de fazer um investimento na conformação das pessoas a sua cultura ao mesmo tempo que precisa levá-las a se tornarem agentes da transformação dessa cultura. (SEVERINO, 2007, p. 306).

Comprendemos que, embora a educação seja perpassada por contradições em sua organização e em suas relações pessoais, a escola pode contribuir para a transformação social. Para Mészáros (2005), se

[...] os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

Sem idealizar a escola como solucionadora dos problemas sociais, entendemos que ela pode superar seus limites e ser um espaço para conscientizar os estudantes sobre sua realidade e a perversidade do sistema econômico que os exclui, funcionando como um instrumento de libertação.

Essa perspectiva dinâmica da escola como espaço de conformação ou de inquietação frente às imposições e injustiças sociais também é apresentada por Charlot (1986), Fernández Enguita (1989), Bourdieu (1998) e Freitas (2007, 2012a), entre outros.

Fernández Enguita (1989) comenta que, em um Estado democrático, apesar dos entraves do sistema econômico capitalista, as escolas não são de todo iguais às fábricas: suas regras são mais amenas que as do processo de produção fabril. Por estarem inseridas nesse contexto de administração democrática, embora representativo, elas produzem efeitos positivos, podendo criar possibilidades de participação na vida política e econômica. Para o autor, a escola também incita a rejeitar os valores impostos e a resistir à rigidez de sua organização.

Na escola não se aprende apenas a trabalhar, mas também a evitar o trabalho. Aprende-se a olhar o livro como se se o lesse com grande atenção, quando, na verdade, se está fazendo castelos no ar – ou algo mais de acordo com a adolescência –, a fazer cara de santo no instante preciso em que o professor busca algum sinal de desassossego que lhe indique a quem perguntar, a apresentar um leve resfriado como uma forte gripe que só pode ser curada em casa, a pedir com um gesto alarmante para ir ao banheiro em cada aula, etc. A operação tartaruga, o trabalhar estritamente de acordo com as instruções e outras formas de resistência passiva habituais no trabalho adulto são precocemente aprendidas, tal como a aceitação do trabalho, na escola. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 236).

Essa rejeição à escola, segundo o autor, pode passar de uma atitude individual e pouco incisiva para uma atitude coletiva de uma subcultura de classe, capaz de incitar mudanças. Com isso, ao mesmo tempo que a escola reproduz a exclusão advinda da ênfase na competitividade e meritocracia, que enaltecem o sucesso de uns e condenam o fracasso de outros, surge nesse espaço, bem como na organização de nosso modelo de sociedade como um todo, uma resistência à exploração e à desigualdade de oportunidades.

É essa resistência que deve ser trabalhada no contexto escolar. Para viabilizar essa conscientização e práticas pedagógicas que se articulem com a proposta de transformação social, Pistrak (2000) sugere um programa de ensino que estabeleça o trabalho como base escolar, segundo uma pedagogia socialista, com o objetivo de oferecer conhecimentos que desenvolvam aptidões para facilitar a interpretação da realidade pelos estudantes, tomando-os como sujeitos históricos de seu tempo, hábeis para transformar a realidade na qual estão inseridos.

Charlot (1986) ressalta que a escola, enquanto instituição social, inevitavelmente tem uma função social e deve se alinhar a um projeto de sociedade. O autor defende uma pedagogia social – aquela que explicita suas finalidades sociais, constituindo uma arma na luta de classes – e se refere ao trabalho de Freinet, para o qual é a pedagogia social que leva à tomada de consciência, à medida que possibilita aos integrantes do processo educacional questionar seus próprios métodos pedagógicos e construir os fins.

Bourdieu (1998a) também aponta a importância da escola enquanto instituição capaz de minimizar as desigualdades, em vez de reforçá-las, e afirma que a função da escola deve ser “[...] desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BOURDIEU, 1998a, p. 62).

Severino (2007, p. 306-307), por sua vez, propõe três objetivos para que a educação promova a transformação:

- 1) Desenvolver ao máximo o conhecimento científico e tecnológico em todos os campos e dimensões; superar o amadorismo e usar a ciência e a tecnologia disponíveis para alicerçar o trabalho de intervenção na realidade natural e social;
- 2) Desenvolver ao máximo a sensibilidade ética e estética, buscando delinear o *télos* da educação de forma profundamente sensível à condição humana; sentir a razão de ser da existência e a pulsação da vida;
- 3) Desenvolver ao máximo a racionalidade filosófica em direção dupla: numa frente, esclarecer epistemicamente o sentido da existência; em outra, afastar o ofuscamento

ideológico dos vários discursos; construir uma contraideologia como ideologia universalizante, em que os produtos do conhecimento atendam aos interesses da totalidade dos homens.

O autor considera que a “[...] força do processo de ideologização é, sem dúvida, um dos maiores percalços da prática educativa, porque ela atua no seu âmago” (SEVERINO, 2007, p. 313). Superar a “sedução” (SANTANA, 1996) da ideologia liberal, que está atrelada ao sistema capitalista, é um enfrentamento necessário para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Uma pessoa que recebe uma educação voltada para a formação plena não se submete a qualquer tipo de papel na sociedade, fazendo de suas atitudes e comportamentos um posicionamento político frente às injustiças sociais.

Toda situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa; precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si. Aliás, a fecundidade didática dos meios técnicos já é dependente da incorporação de significados valorativos pessoais. (SEVERINO, 2007, p. 315).

A democratização da educação tem sido confundida com universalização, que é uma de suas partes integrantes. Porém, a primeira requer, além da segunda, igualdade de acesso ao conhecimento, desenvolvimento da consciência coletiva e participação na reivindicação dos direitos.

A escola tem como função, por ser uma instituição social, formar cidadãos participativos, democráticos, criativos, sensíveis e humanos – algo que, de maneira geral, parece não se efetivar na prática. Para que essa função seja desempenhada, é essencial que a organização da escola se pautar na gestão democrática, estimulando o surgimento de uma cultura participativa e criativa na instituição, com o intuito de promover alguma repercussão em esferas mais amplas.

A obrigatoriedade de inserção na escola aponta para a necessidade de tornar esse espaço propício para os conhecimentos emancipatórios. A questão é dinâmica, pois ao passo que a escola mantém os valores de uma sociedade capitalista em sua organização, suas contradições permitem a conscientização responsável por incitar a luta pela mudança da ordem social.

1.2. Breves reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico

Com base nas discussões sobre as contradições e possibilidades da escola na sociedade capitalista, entende-se que a organização e as práticas pedagógicas se articulam com a função dessa instituição, e que precisam ser questionadas e transformadas para romperem limites e construírem novos caminhos.

Ao criticar a didática e a organização do trabalho pedagógico no contexto da sociedade capitalista, Freitas (2012a, p. 12) considera que a categoria avaliação é legitimada como instrumento de poder no interior da escola por sua posição central, sendo o “[...] pivô do poder da organização do trabalho pedagógico”. Após estudos sobre a prática pedagógica na escola capitalista, o autor afirma que essa categoria “[...] é muito mais ampla do que a utilização de ‘provas’ ou instrumentos de medição. Envolve, além dessa dimensão, a avaliação como instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos” (FREITAS, 2012a, p. 63).

Em sua análise sobre o ensino tecnicista – que enfatiza a dimensão técnica (prática/objetiva/racional) do processo de ensino-aprendizagem, considerando-o neutro e desarticulando-o de suas raízes ideológicas e político-sociais –, Freitas (2012a) destaca a necessidade de propostas didáticas embasadas em um estudo aprofundado sobre sua relação com o contexto social, cultural, político e econômico, a fim de que favoreçam a superação/emancipação intelectual e social.

A “[...] ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo, a fragmentação do conhecimento na escola, e a gestão da escola” (FREITAS, 2012a, p. 97) são apontadas pelo autor como aspectos cruciais dos conteúdos e métodos ligados à função da escola capitalista. Desarticulados da realidade vivida cotidianamente, os conteúdos não possibilitam a conscientização e a compreensão de sua utilidade para a produção de bens necessários à humanidade, e os métodos utilizados impedem a construção e a troca de conhecimentos coletivamente. Assim, ocorre a submissão, uma transmissão de conteúdos de forma passiva e fragmentada, que depende apenas do saber do professor, sem que o aluno consiga compreendê-los em sua totalidade e talhar seu próprio saber.

Outra questão importante é a organização escolar em séries e ciclos. Freitas (2009) conceitua a seriação enraizada no modelo tradicional como a separação dos alunos por turmas conforme a faixa etária, enquanto os ciclos

[...] incorporam a concepção da formação global do sujeito, partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo, criando espaços de experiências variadas para dar oportunidade de construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. (FREITAS, 2009, p. 53).

O autor defende, portanto, a proposta de ciclos, por respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, o que a torna mais democrática.

Sousa (2007, p. 27) lembra que a implementação da política de ciclos no Brasil ocorreu principalmente após 1990, “[...] com o propósito de democratização do ensino, buscando impactar na permanência do aluno na escola e na melhoria do desempenho escolar”. Com base em dados de 2005, constata que ainda predomina a seriação, organização adotada por 80% dos estabelecimentos de ensino brasileiros naquele ano, embora a região Sudeste, que abriga grande parte das escolas e tem elevado o número de matrículas, tenha optado majoritariamente pelos ciclos.

Sobre a relação entre os ciclos e a avaliação, a autora defende que esta deveria ser remodelada, para se desfazer de seu caráter sentencioso e excludente e atender aos propósitos democráticos dos ciclos.

Com a implantação de formas de organização do trabalho escolar que apontam em direção à ruptura com a ideia de seriação, enraizada na tradição escolar, são colocados em questão modos, relações e dinâmicas impregnados nas concepções e práticas dos agentes escolares, que são expressão dos valores que norteiam o trabalho escolar. É o caso das políticas de ciclos que demandam, para sua viabilização, além de condições objetivas de trabalho, um confronto com a *cultura dominante* nas instituições. É nesse arcabouço que se situam quaisquer intentos concernentes à transformação das finalidades e procedimentos de avaliação escolar. (SOUSA, 2007, p. 34).

Bertagna (2003) problematiza a possibilidade de implementação efetiva do regime de progressão continuada, estabelecida pela Deliberação nº 9/1997 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO (Estado), 1997). Essa proposta visa transformar as práticas avaliativas e organizar o ensino fundamental em ciclos (atualmente há o ciclo I, do 1º ao 5º ano, e o ciclo II, do 6º ao 9º ano) para garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos, que podem ser reprovados somente no final de cada ciclo. No entanto, dada a função da escola na sociedade capitalista, segundo a autora, a progressão continuada acabou se tornando uma promoção automática, ou seja, os alunos prosseguem na escolarização sem de fato aprenderem ou terem seu ritmo de aprendizagem respeitado.

Nessa questão, a transformação depende não somente de uma deliberação do governo, mas também da cultura, da política, do contexto histórico e da forma de organização da sociedade. Entendemos que não há como garantir a aprendizagem sem uma estruturação e propósitos diferenciados para ensinar os conteúdos aos alunos. É preciso haver um atendimento direcionado a cada nível de aprendizagem, uma redução de alunos por turma e a apropriação do conhecimento para a vida, entre outras mudanças. Há que se superar a ideia de transmissão e a homogeneidade de tempos para trabalhar com as diferenças, principalmente quando se ensina a pobreza, como aponta Freitas (2007), processo que requer mais instrumentos e atenção para enfrentar as dificuldades e efetivar a aprendizagem.

De acordo com Souza (2005, p. 2),

O mundo escolar e nele as práticas pedagógicas está imbuído das relações sociais que marcam a sociedade brasileira, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação. O cotidiano é organizado de forma fragmentada e homogênea, embora carregado de heterogeneidades.

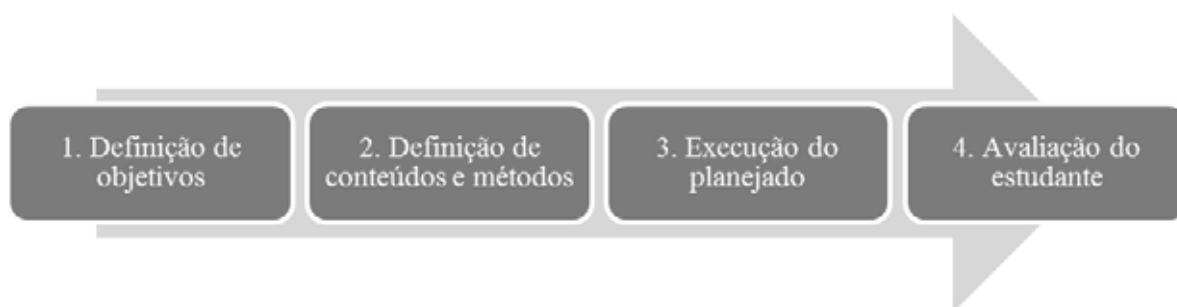
Por isso a inserção na realidade escolar se fez necessária para aprofundar o conhecimento a seu respeito. Confrontando os dados coletados sobre uma escola de qualidade, conforme os indicadores oficiais (Ideb e Idesp), com as teorias aqui apresentadas, e considerando os interesses em jogo, procuraremos identificar quais práticas pedagógicas e avaliativas prevalecem, assim como o fim e a qualidade educacional que almejam.

1.3. Avaliação na/da escola: (re)conhecendo a avaliação da aprendizagem, a avaliação de sistemas (em larga escala) e a avaliação institucional

Com os apontamentos expostos acima, pudemos perceber que a função da escola em nossa sociedade muitas vezes está relacionada à submissão e à manutenção da ordem social. Consequentemente, as práticas avaliativas constituem uma relação em que quem avalia exerce poder sobre quem é avaliado e, de certo modo, determina o sucesso ou o fracasso escolar.

De acordo com Freitas (2012a) e Freitas et. al. (2012), em uma visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático ocorre nas seguintes etapas:

Figura 1 – Processo pedagógico em uma perspectiva linear



Fonte: A autora, com base em Freitas et al. (2012).

Essa organização considera que as etapas estão limitadas e devem ser executadas separadamente. Os objetivos e a avaliação estão desconexos, e essa última se torna o fim do processo, determinando se o aluno aprendeu ou não, se atingiu os objetivos ou não, classificando-o. Nessa perspectiva, a aprendizagem é tida como unidimensional, e não são considerados os outros aspectos da formação humana, a não ser os conteúdos (FREITAS, 2012a).

Freitas et al. (2012) propõem uma superação dessa perspectiva linear, considerando que o processo pedagógico, com sua natureza dinâmica e contraditória, ocorre em dois eixos de pares dialéticos: objetivos/avaliação e conteúdo/método. Desse modo, “[...] são os objetivos que dão base para a construção da avaliação” (FREITAS et al., 2012, p. 15).

Ainda conforme Freitas (2012a) e Freitas et al. (2012), no par dialético “objetivos/avaliação”, o segundo elemento encobre os valores disseminados pelo primeiro.

Figura 2 - Categorias do ambiente pedagógico da sala de aula



Fonte: A autora, com base em Freitas (2012a) e Freitas et al. (2012).

Se a educação objetiva o disciplinamento para o trabalho assalariado, uma avaliação condizente com isso implica práticas pedagógicas autoritárias e avessas à emancipação. Se a educação, ao contrário, tem como objetivo a formação humana plena, a avaliação passa a ser um instrumento do processo educacional para auxiliar professores e alunos a identificar as

dificuldades de aprendizagem e a elaborar estratégias que favoreçam a aquisição do conhecimento agregada a valores.

O ato de avaliar não é neutro, pois o contexto sócio-histórico em que a escola está inserida interfere nas relações dentro da sala de aula, moldando a forma de avaliar (FREITAS, 2010; 2012a; RAPHAEL, 1995). A avaliação deve consistir não apenas em provas e exames de caráter técnico (embora se deva refletir sobre a técnica para que ela seja adequada), mas em um processo que tenha como intuito a articulação entre professor, conhecimento e aluno, visando à prática social e levando em conta ideologias e valores (FREITAS, 2010; 2012a; RAPHAEL, 1995).

O senso comum e as práticas tradicionais veem a avaliação como algo negativo, improdutivo, taxativo, classificatório, excludente, seletivo etc. – em suma, algo a ser repelido. Ao contrário disso, o ato avaliativo na educação deveria ser positivo, elucidativo, processual e formativo, porque avaliar é uma ação necessária para o aprendizado e para o planejamento das práticas e políticas educacionais. Porém, nem sempre há clareza sobre o que é avaliar, e isso dificulta a percepção de que é preciso tornar esse processo elucidativo frente às condições de ensino-aprendizagem e dos sistemas de ensino, para auxiliar na elaboração de projetos e programas educacionais.

Segundo Freitas et al. (2012), a avaliação da aprendizagem é o lado mais conhecido da avaliação educacional, que na verdade é composta de três níveis: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de sistemas. Como esses níveis estão articulados entre si,

A desarticulação ou desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos. Neste sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino. (FREITAS et al., 2012, p. 9).

1.3.1. Avaliação da aprendizagem

Para esclarecer o que caracteriza cada nível, começaremos pela avaliação da aprendizagem, que, embora seja “o lado mais conhecido” da avaliação educacional, nem sempre é o mais compreendido, e incide diretamente na relação professor-conhecimento-aluno, além de envolver outros fatores.

As políticas educacionais atuais têm enfatizado a avaliação educacional sem promover a adequada compreensão do seu papel no cotidiano escolar. Os professores são obrigados a verificar constantemente a aprendizagem de seus alunos e a lhes atribuir notas ou conceitos mais pela pressão burocrática do que pelo entendimento de sua real necessidade. Nota-se que a avaliação se centraliza no aluno como forma de controle, com ênfase nas notas ou pontos (SOUSA, 1991).

Luckesi (1996) defende que a avaliação da aprendizagem seja um ato valorativo voltado para uma ação posterior. No Brasil, porém, constatou que é recorrente apenas a verificação do rendimento escolar do aluno, ou seja, procura-se obter a configuração do objeto, o resultado, para classificar o aluno como aprovado ou reprovado.

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem deve ser como uma ponte que articule o ensino (relacionado ao professor) com a aprendizagem (relacionada ao aluno). Deve servir para a “coleta de dados/informações” fundamentais para uma ação pedagógica posterior, que busque a superação das dificuldades evidenciadas pela análise do resultado, contribuindo para o desenvolvimento do educando, e não para a sua classificação e posterior exclusão (LUCKESI, 2000).

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p. 6).

Com base nessa perspectiva, não é coerente que o professor trate a avaliação da aprendizagem como o ponto final do seu ensino, com ênfase em resultados para classificar. No entanto, isso ocorre por conta dos propósitos educacionais definidos pela lógica capitalista apontada anteriormente, pela qual a função da escola é preparar para o trabalho assalariado, enaltecendo mais a disciplina e o controle de mentes e corpos do que uma formação crítica e criativa dos alunos das classes populares (a maioria), com base nos conhecimentos historicamente acumulados.

Nesse sentido, há que se compreender o contexto sócio-histórico da avaliação educacional. Se as práticas escolares estiverem pautadas na manutenção da ordem capitalista, a formação do aluno será destinada à submissão; por outro lado, se o objetivo for a transformação social, o aluno deverá ter respaldo para a emancipação intelectual e social, e a organização do trabalho escolar deverá ser mais democrática, para auxiliá-lo na formação crítica e na superação das desigualdades.

Enquanto esses objetivos – submissão ou emancipação – permanecem encobertos, a ação dos professores pode ficar alienada, por considerar-se “neutra”. Com isso, predomina a visão reducionista de avaliação, mais atrelada à dimensão técnica do que a interesses ideológicos.

Sobre a questão política associada às práticas avaliativas, Raphael (1995) observa que, muitas vezes, se enfatiza mais o “como fazer” (dimensão técnica) do que o “para que fazer” (dimensão política), como se os dois fossem desconexos. Porém, os diversos instrumentos que podem ser utilizados na avaliação devem condizer com os objetivos traçados, os quais evidentemente dependem da opção política.

A “[...] avaliação é um processo que utiliza informações para formular juízos de valor, diante dos quais se tomam decisões” (RAPHAEL, 1995, p. 33). Cabem aos professores tanto o juízo de valor quanto a decisão; portanto, eles são os responsáveis por determinar os resultados do desempenho do aluno, seu sucesso ou fracasso.

Raphael (1995) ainda apresenta os tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa – cada uma com um objetivo. A avaliação diagnóstica sempre ocorre no início do processo de ensino-aprendizagem, e seus resultados devem servir para o planejamento dos professores; a formativa é processual e contínua, para que os professores criem condições para a melhoria do ensino; e a somativa, que ocorre no fim do processo, determina a classificação que os professores fazem dos alunos (RAPHAEL, 1995).

Segundo a autora, dá-se mais importância às avaliações somativas do que às diagnósticas e formativas, o que evidencia o valor classificatório dessa prática. A avaliação é usada como um fim em si mesma, sem ações posteriores, ou seja, somente atende à necessidade de verificação, conforme já apontado com base em Luckesi (1996).

Hoffmann (2007) enfatiza que testar e medir é uma prática para averiguar o desempenho do aluno e então aprová-lo ou reprová-lo. Desse modo, medir e testar tem finalidade classificatória, e acaba-se mensurando até mesmo o que não é passível de medição, como aspectos atitudinais e tarefas mais amplas ou heterogêneas.

Considerando que a verificação está atrelada à medição e testagem, Hoffmann (2007) defende que não se deve reduzir a avaliação às ações de medir e testar se o objetivo for que os alunos aprendam de fato. Destaca que testar deve ser não uma constatação de resultados, mas uma investigação com a clareza de sua intencionalidade básica. Contudo, não temos de descartar esses instrumentos (a medida e o teste): podemos utilizá-los para favorecer o processo educacional, em vez de para classificar os alunos.

O uso dos resultados apenas para a classificação acaba por interferir na valorização da nota, sem uma efetiva busca pela aprendizagem. Segundo Fernández Enguita (1989), a nota tornou-se a motivação dos alunos, a representação máxima do sucesso nas escolas, uma recompensa extrínseca para que eles produzam, pois conduz “[...] aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 195).

Desse modo, a nota adquire valor de troca: o aluno troca determinado conhecimento/comportamento por uma nota, para que seu sucesso ou, no caso de notas baixas, seu fracasso seja evidenciado para os outros. A recompensa intrínseca (conteúdo aprendido, e não apenas memorizado) é desvalorizada se o aluno não consegue demonstrá-la quando está passando pela avaliação (muitas vezes por causa da tensão no momento da prova, quando é classificatória) e não aceita ficar sempre calado e parado em sua cadeira, ou seja, ser obediente.

As notas têm o poder de induzir à competição, principalmente se as maiores ou melhores forem atribuídas a poucos e de forma comparativa pelos professores. A cooperação não é incentivada, já que a nota, o sucesso, é individual; em vez disso, estimulam-se o individualismo e o estranhamento com o outro.

O conhecimento, que tem sua origem na cultura, no comum por excelência, configura-se assim como uma forma de propriedade privada da qual os demais devem ficar excluídos. É medido individualmente, e só poderá fazer-se valer pessoalmente, em oposição aos outros. Os alunos encontram-se, pois, na seguinte situação: embora sejam tratados e igualados como membros de categorias e coletivos, embora vivam em uma proximidade física com seus colegas que só é superada em alguns transportes públicos e embora estabeleçam com eles relações cuja duração só é superada pelas relações familiares mais imediatas, devem considerá-los e tratá-los como a estranhos, se não como a elementos hostis. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 198).

Fernández Enguita (1989) também afirma que, como os estudantes passam por uma avaliação alheia, ou seja, a dos professores, estes exercem poder sobre aqueles. Os estudantes

têm de se adequar às regras estabelecidas pelo professor, que é o “[...] principal agente do processo de avaliação”, juntamente com outros “corpos examinadores” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

Segundo Sousa (1991), as premiações (notas altas por desempenho ou preferência/benevolência do professor e certificação institucional) servem como instrumentos para disseminar o individualismo e a competição, sendo muito almeçadas, mas nem sempre alcançadas por todos os alunos.

A autora proporciona a reflexão sobre a arbitrariedade na decisão dos professores e mostra que os problemas enfrentados pelos alunos são tratados como individuais, e não de classe social.

A defasagem idade-série, a desagregação familiar e até mesmo as dificuldades de apreensão de determinados conteúdos da forma como são trabalhados representam menos um problema individual e mais um problema de classe social. Mas as características de classe são vistas na dimensão de dificuldades e deficiências individuais. (SOUSA, 1991, p. 101).

Em estudos feitos em três escolas de primeiro grau⁶, Sarmiento (1997) verificou que o discurso e a prática avaliativa são contraditórios, ou seja, a escola acaba “[...] reproduzindo um discurso democrático e crítico, mas na realidade desenvolvendo uma prática autoritária e tradicional” (SARMENTO, 1997, p. 12). Assim, quanto aos valores implicados na prática avaliativa, desponta uma relação de poder, em que a subordinação aos valores e princípios do grupo social e economicamente dominante nem sempre é apreendida.

A experiência tem mostrado que nem sempre os elementos envolvidos têm clareza das funções da avaliação e como eles próprios são capturados por valores, preconceitos, atitudes sociais que vão produzindo e impedindo que a avaliação possa ser utilizada de forma dinâmica, como instrumento da melhoria do processo ensino-aprendizagem diagnosticando falhas, reorientando a prática no sentido de mudanças que permitam uma pedagogia crítica. (SARMENTO, 1997, p. 17).

A autora constata, de maneira geral, que os regimentos escolares e as falas das professoras e especialistas da educação (supervisora e orientadora pedagógica) entrevistadas não condizem com as práticas observadas em campo. Os sujeitos dessa pesquisa comumente associavam a avaliação somente à prova ou ao acompanhamento do desempenho do aluno, e reduziam o ensino a uma prática de disciplinamento, sem promover a criatividade e a

⁶ Atualmente, o primeiro ciclo do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano).

criticidade, exigindo respostas padronizadas, “fiéis” ao texto/conteúdo trabalhado, e comportamentos de submissão para manter a ordem (SARMENTO, 1997). Apesar de algumas diferenças, evidenciaram que as escolas têm um padrão de aluno ideal e buscam reforçá-lo, e que de certa forma os alunos o incorporam como um modo de reconhecer seu sucesso ou seu fracasso.

Concebendo a escola como um espaço de contradições, Sarmiento (1997) aponta a importância de pequenos grupos de educadores discutirem as dificuldades e problemáticas da escola na organização de uma comunidade mais crítica, a fim de superar as contradições entre discurso e prática. Isso os ajudaria a conscientizar-se de que carregam em suas práticas os valores socialmente dominantes, a interpretação dos seus próprios valores e a definição de seus objetivos educacionais.

Também é importante destacar a questão do formal e do informal nas avaliações escolares, pois esses aspectos se articulam para determinar o fracasso ou sucesso do aluno. Segundo Bertagna (2003; 2006), Freitas (2012a) e Freitas et al. (2012), a avaliação constitui um tripé, formado pela avaliação instrucional, de comportamento e de valores e atitudes, e ocorre na realidade em duas dimensões: a formal e a informal. Na primeira, os resultados são visíveis por meio das notas atribuídas a provas e trabalhos; na segunda, os juízos de valor que determinam ou influenciam a nota final do aluno são construídos no convívio diário. Essa composição nem sempre é percebida pelos professores.

Para Freitas (2012a, p. 145), a avaliação formal consiste em

[...] práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a **avaliação informal** como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático. (*Grifos nossos*).

Segundo Bertagna (2003), o tratamento do professor para com o aluno, isto é, seu modo de avaliar gestos, falas e comportamentos, é perpassado por valores que aqueles esperam destes, o que, em um patamar de desigualdades culturais e sociais, reforça as desigualdades escolares. Desse modo, quanto maior a diferença social e cultural entre professor e aluno, maiores as chances de haver uma avaliação “negativa” dos aspectos atitudinais, levando à exclusão.

Bertagna (2006) destaca a importância do contato com a realidade escolar para entender o significado da avaliação, principalmente para captar a dimensão informal existente

nas relações cotidianas. Aponta que, segundo estudos nessa área, a nota e o comportamento são tidos como elementos decisivos na avaliação dos alunos, e que estes sofrem influência do juízo de valor dos professores ao formar sua imagem diante deles e da turma. Isso acaba por ser determinante no desempenho do aluno futuramente, já que ele incorpora uma autoimagem negativa (a de um aluno ruim, que não satisfaz os anseios do professor e que dificilmente vai progredir em comparação com outros alunos da turma) ou positiva (a de um aluno bom, do qual o professor gosta e que sempre terá sucesso).

Fernández Enguita (1989) também afirma que outros aspectos além dos cognitivos interferem na avaliação dos alunos. Com base em Wood e Naphthali (1975 apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989), elenca seis critérios utilizados pelos professores na avaliação: o interesse do aluno pela matéria, sua habilidade na área, sua capacidade geral, seu comportamento, a qualidade e a limpeza de seu trabalho e a sua participação no contexto da aprendizagem. Para o autor, a influência do comportamento sobre a avaliação está atrelada às exigências da instituição e das conveniências da gestão do grupo/classe como um modo de reforçar estas exigências constantemente (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

Sousa (1991) também constata que, quanto mais distante o aluno estiver dos valores dos professores, mais sujeito estará à exclusão, por conta das relações de poder que circundam a escola em nosso cenário social. Em seu estudo sobre a realidade escolar, a autora mostra que a relação de poder se reproduz na interação autoritária entre professor e aluno, o que de certa forma define o sucesso ou o fracasso deste, já que o professor, por dominar determinados conhecimentos, é quem tem o poder da decisão de aprovar ou reprovar,.

Bertagna (2006) destaca que não se trata de incompetência dos professores para avaliar, mas que é preciso evidenciar suas condições de trabalho em determinada ordem social para que possam utilizar a avaliação como instrumento de superação.

Em razão de como se organiza o trabalho pedagógico da escola, os professores não se dão conta da forma como estão utilizando a avaliação, ou melhor, não sabem a serviço de quem o fazem, não possibilitando que se auxilie na superação das desigualdades sociais impostas pela sociedade na qual a escola está inserida. (BERTAGNA, 2006, p. 76).

Em contraposição a essas relações autoritárias, Hoffmann (2007) propõe a avaliação formativa e mediadora, na qual a comparação dos resultados deve estar relacionada não à norma (a maioria), mas aos critérios previamente estabelecidos (objetivos).

Raphael (1995, p. 35) esclarece que a avaliação formativa

[...] é feita ao longo do processo, de modo contínuo. Visa a determinar, em cada unidade, os resultados, com a finalidade de adequar ou reprogramar o processo. Fornece dados para uma decisão, que pode ser no sentido de criar condições de melhoria de ensino e de aprendizagem, uma vez que o processo não foi encerrado.

Em uma breve retrospectiva dos estudos no campo da avaliação educacional, Villas Boas (2011) aponta os avanços que desvelam a importância das informações obtidas por meio da avaliação formativa para alunos e professores progredirem na aprendizagem e no ensino, respectivamente. Segundo a autora, essa avaliação deve tomar o aluno como referência e se basear em critérios como o esforço dispendido, o contexto particular do trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo, para que professor e aluno possam compreender suas possibilidades e fragilidades.

A avaliação formativa deve ocorrer sem pretensão de controlar as ações constantemente, pois isso serviria apenas para classificar e reafirmar a exclusão. A intenção é promover uma análise sobre o processo educacional, sobre as dificuldades apresentadas por cada aluno, buscando uma maneira mais adequada de ensinar, um propósito para a colaboração, a fim de que de fato se aprenda.

A proposta da avaliação formativa ajuda os alunos e professores a direcionar o processo educacional emancipatório ao efetivar a aprendizagem e revisar valores. No entanto, a burocracia da escola continuará levando à classificação dos alunos enquanto impor ao professor momentos de verificação predeterminados (provas mensais e bimestrais).

Ao utilizar a avaliação contínua como afirmação do sucesso ou fracasso, o professor perde a “[...] possibilidade de desconectar-se das exigências da escola” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989). Exigir boas notas e usá-las para aprovar ou reprovar o faz ter dificuldade para perceber o momento de também mudar suas ações a fim de melhorar o ensino e auxiliar na aprendizagem, já que se ignora a importância de fixar e esclarecer critérios e objetivos, bem como de oferecer um *feedback*⁷ aos alunos.

Sem dúvida, alguns documentos referentes à avaliação, elaborados por órgãos oficiais e orientadores dos regimentos, contêm inúmeras distorções e confusões teóricas. Reforçam, ao mesmo tempo, o caráter burocrático e mensurável da prática avaliativa, coerente à visão capitalista liberal de suas propostas pedagógicas. (HOFFMANN, 2007, p. 46).

⁷ Termo utilizado por Villas Boas (2011) para designar o “retorno” (esclarecimento) oferecido aos alunos após a verificação da aprendizagem, sem condenar suas falhas, mas fornecendo informações para que possam atuar em prol de sua própria aprendizagem.

Com o direcionamento à classificação imposto pelo sistema de ensino, em geral os professores passam a compactuar com um procedimento excludente no que tange ao acesso ao conhecimento, apesar de estudos no campo da avaliação educacional apontarem a importância de uma perspectiva e prática mais emancipatórias e libertadoras.

Villas Boas (2011, p. 22) lista práticas equivocadas da avaliação formativa verificadas por estudos de Black e Wiliam (1998 apud Villas Boas, 2011):

- ◆ As práticas geralmente encorajavam a aprendizagem superficial e mecânica, concentrando-se em memorização de detalhes isolados, usualmente itens que os estudantes rapidamente esqueciam.
- ◆ Os professores, de modo geral, não reviam as questões avaliativas e não as discutiam criticamente com os estudantes, o que indicava pouca reflexão sobre o que estava sendo avaliado.
- ◆ O propósito primordial era a atribuição de nota e não a promoção da aprendizagem.
- ◆ Havia a tendência de a avaliação se conduzir mais pela norma do que pelo uso de critérios, o que enfatizava a competição entre os estudantes, deixando de lado o desenvolvimento de cada um deles. Ressaltam os autores que essa prática fazia com que o efeito do *feedback* fosse informar aos estudantes considerados mais fracos as habilidades que lhes faltavam. Como consequência, eles se desmotivavam e deixavam de confiar nas próprias capacidades de aprender.

Os autores ainda afirmaram que

- ◆ a avaliação formativa não é bem entendida por professores e é fraca na prática.
- ◆ as exigências nacionais ou locais sobre certificação e responsabilização (*accountability*) exercem influência poderosa sobre as práticas avaliativas.
- ◆ a adoção da avaliação formativa requer mudanças profundas na percepção dos professores sobre seu papel em relação aos seus estudantes, assim como em suas práticas em sala de aula. (BLACK; WILIAM, 1998 apud VILLAS BOAS, 2011, p. 22).

Portanto, segundo Villas Boas (2011), além da insegurança dos professores no trabalho avaliativo e no tratamento dos resultados, há a influência de testes externos somativos sobre a prática pedagógica em sala de aula. Com essa imposição externa da “avaliação formativa” no sistema de ensino, sem que haja apoio pedagógico, surgem os equívocos das ações avaliativas. Isso contraria a proposta defendida pela autora, porque submete professores a uma prática que não compreendem, para a qual não estão preparados, dada a fragilidade de sua formação inicial e continuada. É necessária uma reflexão para mudar essa prática.

Os equívocos estão atrelados a fatores para além da escola, os quais, de acordo com Freitas (2010), contribuem para a “inclusão”, no sentido de conformar e subordinar os estudantes, afastando-os das contradições e das lutas sociais, enrijecendo as relações entre a escola e a realidade, e condicionando o trabalho pedagógico ao sistema capitalista, de modo que o professor e o Estado acabam detendo o poder dentro da sala de aula.

Por isso, a avaliação só será de fato formativa quando houver transformação na organização da escola e os professores estiverem instrumentalizados para oferecer aos seus estudantes a formação de “[...] lutadores por uma nova sociedade” (FREITAS, 2010, p. 97), o que requer que esses profissionais também sejam lutadores.

Atualmente, existe a concepção de que a avaliação da aprendizagem é uma mera atribuição de notas, consideradas como resultados objetivos e neutros obtidos por meio de dados quantitativos e mensuráveis. Não se analisam aspectos como o contexto social, cultural e econômico em que os alunos vivem, os quais incidem nas suas reais condições de aprendizagem.

Compreendemos que não basta o avanço dos estudos no campo educacional se não há intervenção na prática da escola, se não há melhorias no processo de ensino-aprendizagem, se não se criam melhores condições de trabalho e formação (inicial e continuada) para os profissionais da educação, e se não se incita a mudança social. As práticas devem estar em consonância com os objetivos estabelecidos, o que não tem ocorrido quando se tem em mente uma proposta emancipatória e transformadora.

1.3.2. Avaliação de sistemas (em larga escala)

Até aqui, debruçamo-nos mais especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, mas esta se relaciona também à avaliação de sistemas, em larga escala, que tem ganhado destaque no cenário das políticas educacionais e, conseqüentemente, tem se tornado uma grande preocupação nas unidades escolares e salas de aula.

A avaliação educacional em larga escala caracteriza-se por testes ou provas padronizados de nível internacional, nacional, estadual ou municipal. Seu intuito é verificar a situação dos sistemas e redes em que é aplicada, com base no desempenho dos estudantes em conteúdos considerados mínimos para cada etapa de ensino, principalmente das áreas de línguas (no Brasil, a Língua Portuguesa) e de Matemática.

Na esfera internacional, um exemplo é o Pisa (Programme for International Student Assessment), que foi lançado pela OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development⁸) em 1997, com o objetivo de avaliar os sistemas de ensino em todo o mundo. Para a aplicação do teste, são selecionadas amostras de estudantes com 15 anos de idade de 70 países⁹, incluindo o Brasil. Os conhecimentos testados são os das disciplinas consideradas fundamentais por essa organização, a saber: Leitura, Matemática e Ciência; a cada ano, a avaliação enfoca uma delas. Além disso, os alunos, os diretores de escola e às vezes os responsáveis preenchem questionários para fornecer informações sobre os antecedentes familiares dos alunos e sobre a forma como as escolas estão funcionando (OECD, 2013).

No Brasil, as avaliações de sistemas educacionais surgiram com a intenção de

[...] prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, **a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados.** (GATTI, 2009, p. 12. *Grifos nossos*).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado como uma forma de verificar nacionalmente a qualidade das redes de ensino. Seus “[...] instrumentos de coleta são as provas aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores, questionário sobre as condições da escola” (GATTI, 2009, p. 12).

A primeira prova do Saeb ocorreu em 1990, com a participação de uma amostra de turmas de 4^a e 8^a séries (ensino fundamental). A partir de então, sua avaliação se realizou a cada dois anos. Em 1995, as turmas de 3^o ano do ensino médio e a rede privada também começaram a participar (INEP, 2011b).

As últimas décadas foram marcadas por transformações na administração pública¹⁰, o que levou o Governo Federal brasileiro a implementar ou aprimorar sistemas avaliativos, como as Avaliações Institucionais; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

⁸ Em português, Pisa significa “Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes”, e OECD, “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico”.

⁹ Participam do Pisa os seguintes países: Albânia, Indonésia, Panamá, Argentina, Irlanda, Peru, Austrália, Israel, Polônia, Áustria, Itália, Portugal, Azerbaijão, Japão, Qatar, Bélgica, Jordânia, Romênia, Brasil, Cazaquistão, Rússia, Bulgária, Coreia, República da Sérvia, Canadá, Quirguistão, Xangai (China), Chile, Látvia, Singapura, Colômbia, Liechtenstein, República Eslovaca, Costa Rica, Lituânia, Eslovênia, Luxemburgo, Espanha, República Checa, Macau (China), Suécia, Dinamarca, Macedônia, Antiga República Iugoslava da Macedônia, Suíça, Dubai, Malásia, Taipé Chinesa, Estônia, Malta, Tailândia, Finlândia, Maurício, Trinidad e Tobago, França, México, Tunísia, Geórgia, Miranda (estado da Venezuela), Turquia, Alemanha, Moldávia, Emirados Árabes Unidos, Grécia, República do Montenegro, Reino Unido, Hong Kong (China), Holanda, Estados Unidos, Hungria, Nova Zelândia, Uruguai, Islândia, Noruega e Vietnã.

¹⁰ Mais adiante serão abordadas as relações entre os sistemas avaliativos e a reforma do Estado brasileiro, que usou as avaliações em larga escala a serviço de uma gestão pública gerencial.

(Sinaes), ao qual se relaciona o Exame Nacional de Desempenho do Aluno (Enade); e o Saeb, ao qual se relacionam a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), em caráter amostral, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, em caráter censitário. Isso ocorreu porque “[...] a avaliação classificatória de desempenho serve ao Estado descentralizado, como uma forma de permitir a sua regulação” (SILVA, 2009, p. 220).

A Prova Brasil foi criada em 2005, sendo incorporada ao Saeb com a aplicação anual em todas as escolas que tivessem no mínimo 30 alunos matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental¹¹.

A Anresc (Prova Brasil) foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. (INEP, 2011b, s.p.).

No estado de São Paulo, em 1996, foi implementado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que, segundo documentos oficiais, visa à melhoria da qualidade educacional. A prova é aplicada em turmas de 3º, 5º, 7º e 9º ano do ensino fundamental e de 3º ano do ensino médio.

Esse estado também se adéqua ao modelo gerencial de governar adotado nacionalmente (e pela lógica do capitalismo), instrumentalizando-se para o controle de resultados. Ao buscar dados locais para uma investigação mais aprofundada sobre estratégias de melhorias baseadas nas propostas do Banco Mundial, o que podemos notar é que tem havido uma regulação mais incisiva dos resultados educativos no âmbito estadual, o que reforça a cultura avaliativa.

No governo estadual paulista de José Serra (2007-2011), para que sua política educacional¹² fosse concretizada em conformidade com a proposta nacional,

¹¹ A partir de 2007, a Prova Brasil passou a ser aplicada em escolas com no mínimo 20 estudantes matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental.

¹² O Plano de Metas estabelecido pelo governo Serra para a educação estadual paulista tinha como um dos propósitos a melhoria dos resultados em avaliações nacionais e estaduais. Assim, algumas das ações para atingir essa meta foram a padronização curricular, o controle de resultados e o pagamento por mérito dos profissionais da educação. As políticas educacionais do estado de São Paulo serão detalhadas no capítulo 2.

[...] era necessário que o Saresp fosse totalmente reformulado e passasse a adotar a mesma métrica do Saeb/Prova Brasil, de modo a produzir resultados comparáveis com as avaliações nacionais, além de permitir comparar a evolução das escolas da rede estadual a cada ano, sem o que seria impossível implantar o regime de metas por escola. (CASTRO, 2009, p. 14).

Então, a partir de 2007, os níveis de proficiência foram ditados pelo Saeb/Prova Brasil, de modo que a avaliação nacional e a avaliação paulista estivessem em consonância para favorecer a análise da qualidade pelas escolas e redes de ensino e a definição das metas pela SEE-SP.

A avaliação externa em larga escala propagou-se por ser um instrumento de regulação do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando um diagnóstico do atual nível de conhecimento, habilidade e competência alcançado pelos estudantes e, consequentemente, do trabalho pedagógico da escola.

Hoje, é recorrente o uso dessas avaliações para compor índices de qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de aplicação nacional, e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), de aplicação estadual, ambos criados em 2007. O Ideb é calculado por meio dos resultados da Aneb e Anresc; o Idesp, por meio do Saresp. Também é levado em conta o fluxo escolar, mensurado pelas taxas de aprovação, reprovação e evasão.

Apesar de esse tipo de avaliação ser apontado como necessário para a formulação de políticas públicas, o que se destaca são os resultados, que têm servido para orientar a premiação ou punição. Sordi e Lüdke (2009, p. 315) observam que

O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a **valorizar resultados** obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram. (*Grifos nossos*).

Isso reforça a importância de compreender a lógica da avaliação e os interesses que levam o Estado a enfatizá-la. É preciso desvelar os fins a que esse procedimento realmente tem servido: para classificar/selecionar ou para transformar/emancipar os alunos.

A prova geralmente é angustiante para todos por ser concebida com fim classificatório e excludente. As avaliações têm instituído nos sistemas de ensino a meritocracia e uma competitividade interna e externa condizentes com a lógica de mercado, que difere muito dos processos educacionais, nos quais não há um “produto” passível de controle. A importação de

valores e modelos de gestão empresarial (Qualidade Total), prejudiciais para a qualidade social da educação, gera uma ânsia por produtividade escolar, eficiência e eficácia.

Desse modo, as avaliações externas interferem na organização escolar e principalmente no currículo, incentivando a sua homogeneização. Sobre o currículo unificado no estado de São Paulo, Souza e Arcas (2010, p. 195) apontam que a SEE-SP o implementou para poder avaliar em larga escala e assim definir o que e como ensinar.

Freitas et al. (2012, p. 47) constataam que há “ [...] a ilusão de que avaliações em larga escala possam avaliar também a escola e os professores [...]”, uma manobra política para a responsabilização destes e para que o Estado, transferindo suas responsabilidades, não assuma um compromisso político.

A educação é muito mais que promover competências e habilidades em prol do trabalho na sociedade capitalista, e mais que resumir de forma desarticulada da realidade o saber científico construído e acumulado historicamente. Porém, se a definição do conteúdo a ser trabalhado compõe a prática educacional, deve-se questionar como e por que selecionar determinadas competências e habilidades. Será que as escolas têm feito isso?

1.3.3. Avaliação institucional

Em meio à pressão causada pela ênfase nos resultados e pela responsabilização por esses resultados, diversos autores apontam a avaliação institucional participativa (AIP) como uma contrarregulação necessária, intermediária entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação em larga escala (FREITAS, 2005; SORDI, LÜDKE, 2009; SORDI, 2010; BETINI, 2010; BERTAGNA, 2010; DALBEN, 2010; MACHADO, 2010; FREITAS et. al, 2012; SORDI, FREITAS, 2013, entre outros).

Alternativas que ajudem a recuperar a potência inegável que processos autênticos de avaliação possuem em relação ao aprimoramento do projeto da escola precisam ser engendradas e testadas como possibilidade contra-hegemônica a essa forma de avaliar reducionista que se impõe de fora para dentro. (SORDI, 2010, p. 148).

A avaliação institucional é específica para cada unidade e ocorre internamente, ou seja, os avaliadores fazem parte do processo. A participação dos membros da comunidade escolar (gestores, professores, alunos, pais e funcionários) pode ser total ou parcial.

Esse tipo de avaliação tem ganhado força mais recentemente como um instrumento para analisar várias dimensões de cada unidade escolar, com o olhar voltado para as suas peculiaridades, a fim de se definirem objetivos e ações para alcançá-los.

Em 2004, foi publicado o resultado de um projeto coordenado pela Ação Educativa, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Intitulado *Indicadores da qualidade na educação*, o documento apresenta sete dimensões (elementos considerados fundamentais), a saber: Ambiente educativo; Prática pedagógica; Avaliação; Gestão escolar democrática; Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; Ambiente físico escolar; e Acesso, permanência e sucesso na escola.

Desenvolvido para auxiliar as instituições no processo de autoavaliação e apontar os indicadores de qualidade, o instrumento tem como “[...] objetivo contribuir para que a comunidade escolar se engaje na luta pela melhoria da qualidade da escola” (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004, p. 7), e incita todos a participar da avaliação institucional, embora sua adesão seja voluntária. Nesse documento ainda constam os questionários e as sugestões para organizar a avaliação na escola.

A avaliação institucional pode constituir uma “chance” de a instituição descobrir seu potencial, independentemente dos resultados em avaliações padronizadas, ou de detectar os fatores que interferiram no desempenho, se for o caso (por exemplo, as condições sociais e econômicas da comunidade a que atende; a precariedade dos equipamentos e da estrutura; os valores e outros conhecimentos desenvolvidos pela escola, mas não exigidos nos testes; as condições de trabalho etc.). Assim, serve de contraposição ao que é imposto à escola externamente, ao propiciar uma definição de objetivos e uma organização mais plausíveis diante dos problemas cotidianos.

Como há uma proximidade com a realidade da instituição, concordamos com Sordi e Lüdke (2009, p. 322):

[...] projetos de avaliação institucional participativos (AIP) potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-os, inclusive, na formulação das metas, regras e/ou estratégias que orientam e impulsionam o agir da escola rumo à superação de seus limites.

Ao considerarem a participação como uma maneira de promover a democracia na escola, as AIP ajudam a superar a visão de qualidade com viés econômico (que enfatiza

características como individualismo/meritocracia, produtivismo, eficiência, eficácia etc.). Elas analisam a qualidade social da escola de acordo com seu potencial para a transformação/emancipação por meio da conscientização da comunidade escolar.

Refletindo sobre os meios de transformar a escola em um ambiente efetivamente democrático e participativo, Freitas (2005) defende que os objetivos estabelecidos devem ser alcançados por meio de uma concepção mais consciente de educação, construída coletivamente, com a demonstração dos valores atribuídos à formação de cidadãos críticos, e não subordinados. A ideia de qualidade, portanto, deve ser negociada em momentos de avaliação institucional.

Bertagna (2010) apresenta o caso da avaliação institucional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Rio Claro, e destaca a importância do processo de discussão coletiva nos diferentes níveis e segmentos da instituição, com incentivo à participação de todos no fornecimento de dados, para possibilitar mudanças na cultura avaliativa.

Betini (2010) e Dalben (2010) abordam a questão da gestão escolar, analisando mais especificamente os elementos facilitadores ou inibidores da implementação da AIP, um trabalho coletivo e formativo do qual toda a comunidade escolar – gestores, professores, pais, estudantes etc. – pode participar, integrando as comissões próprias de avaliação (CPA) dentro das escolas.

Betini (2010) aponta que os dirigentes devem ter o papel político de enfatizar a práxis, e não o “tarefismo”, estimulando o potencial da participação como recurso para a gestão democrática e para a melhoria da qualidade social da educação. “A falta da prática do trabalho coletivo pode ser superada pela AIP, que pode proporcionar à escola a oportunidade de introduzir ou aprimorar as práticas de participação coletiva e a gestão democrática” (BETINI, 2010, p. 126).

Dalben (2010) também toma a AIP como um recurso para a gestão democrática e para a formação técnica e política da comunidade escolar, com vistas à superação dos problemas enfrentados pela escola. Analisa a cultura educacional alertando sobre a necessidade de abandonar paradigmas acerca da função do diretor na centralização de decisões. Aponta vários elementos que reforçam essa centralização em meio às dificuldades existentes na escola, referentes à burocracia, ao financiamento e à própria organização do sistema educacional.

Sordi (2010) problematiza a falta de espaços para que o controle social realmente se efetive por meio da negociação da qualidade na escola. O diálogo entre os sujeitos nas AIP,

segundo a autora, visa confrontar a ideia de qualidade proposta externamente – focada na avaliação restrita à medição do desempenho dos alunos – e agregar outros valores à formação oferecida, pautando-se em projetos pedagógicos próprios.

Esses instrumentos democráticos de avaliação tornam-se uma maneira de possibilitar a qualidade social da escola porque superam a ideia de educação como mera transmissão de conhecimentos, de acordo com a qual a avaliação é utilizada apenas para medir a quantidade de conteúdos adquirida pelos estudantes.

No entanto, sabemos que há impasses para a efetiva democratização da escola e dificuldades para a participação de todos os segmentos coletivamente, por se tratar de uma instituição social enraizada em determinada forma de organização, cujas intencionalidades políticas colaboram para a manutenção desse sistema. Isso mostra que a transformação da escola em uma organização realmente democrática e participativa depende de uma mudança em um patamar mais amplo, o da sociedade em geral.

Silva (2006) explica que o impasse da gestão democrática advém da influência da cultura nacional sobre as escolas, visto que o modo de organização da sociedade precede essas instituições. A autora afirma que a democracia não se efetivou enquanto poder de decisão de todos os cidadãos, havendo uma cultura “não participativa” dos brasileiros, devida ao monopólio do poder e a uma relação de dependência da sociedade com o Estado.

Apesar disso, temos de procurar as contradições e perceber, no âmbito da escola, quais espaços podem incitar a participação na tomada de decisões, definição de objetivos e conscientização sobre as lutas sociais.

A autoavaliação institucional fornece mecanismos que propiciam a transformação da cultura escolar, de modo que a escola se torne um ambiente democrático, em que se formam cidadãos mais críticos e participativos na vida em sociedade. Isso permitiria que todos se reconhecessem enquanto responsáveis pela transformação social.

Essa seria uma possibilidade para o uso da avaliação como um processo educativo relacionado à prática social. A avaliação da aprendizagem pode se conectar à avaliação de sistema em um processo contínuo, em busca de melhorias para a educação.

Com base nos elementos expostos, defendemos que a avaliação, intimamente relacionada ao jogo de poder da sociedade, deve modificar-se rumo a uma prática formativa e emancipatória, para que a educação plena seja alcançada por todos os cidadãos.

Explicitado nosso entendimento sobre a avaliação educacional com base nos referenciais teóricos, abordaremos a seguir algumas ideias sobre a qualidade, que tem sido cada vez mais relacionada à avaliação.

1.4. Qualidade educacional: em busca de definições...

Quando se trata de qualidade, há de se considerar que esse termo é polissêmico, impregnado de valores e em constante movimento. No contexto atual das discussões sobre a melhoria da qualidade educacional e sua relação com a avaliação, é preciso atentar ao que tem sido colocado como parâmetro de excelência no campo das políticas públicas e ao que apontam os estudiosos da educação.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu art. 206, inciso VII, e a Lei 9394 de 1996 (LDB), em seu art. 2º, inciso IX, fazem referência à “garantia do padrão de qualidade” para o sistema de ensino, enquanto o art. 208, inciso IV, da CF/88 e os artigos 3º, 4º, 5º e 37 da LDB abordam a garantia de acesso à educação. Porém, em nenhum ponto se especifica o que é o “padrão de qualidade” mencionado, nem o meio de alcançá-lo.

Apesar de o art. 4º, inciso IX, da LDB dizer que os padrões mínimos de qualidade serão definidos pela “[...] variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996), não se esclarece o que são esses insumos. O mesmo ocorre no art. 9º, inciso VI, que se refere à avaliação do rendimento escolar como um modo de traçar prioridades e melhorar a qualidade da educação, sem apontar quais seriam os resultados satisfatórios, quais aspectos são considerados prioritários e quais ações devem ocorrer para tal melhoria. Portanto, a legislação, que serve de fundamento para as políticas públicas, não permite a compreensão clara e objetiva do conceito de qualidade, o que de certa forma debilita a regulação dos sistemas públicos de ensino.

Esse conceito, no entanto, tem sido um tema frequente no discurso político nos últimos anos (INEP, 2007), o que nos faz indagar o porquê dessa ênfase e para quem a qualidade é de fato destinada e garantida.

Vale ressaltar que não há neutralidade no termo “qualidade”, porque ele implica interesses e valores. Por isso, é preciso contextualizá-lo histórica e socialmente (CORRÊA, 2003; GENTILI, 1995; SILVA, 2009 e outros). Como se trata de um conceito polissêmico, temos denominado qualidade educacional “oficial” aquela que é considerada pelos governos, averiguada por meio de índices.

Na esfera nacional, há o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 pelo MEC e calculado pelo Inep. Esse índice considera os resultados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), a Prova Brasil, bem como o fluxo escolar, medido

pelas taxas de aprovação, reprovação e evasão (INEP, 2007). A qualidade, nesse caso, é definida com base em dados quantitativos.

Concomitantemente ao panorama nacional, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp),

[...] um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, **considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal** – o ano letivo. [...] avalia a qualidade do ensino nas séries/anos iniciais (1º a 5º anos) e finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em cada escola estadual paulista. (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 1. *Grifos nossos*).

Esse índice “[...] tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe ao mesmo tempo um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante” (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 1).

No cálculo do Idesp, são incluídos os resultados dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio nos exames de proficiência do Saresp de Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando-se o resultado dos testes de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação. Embora o 3º e o 7º anos do ensino fundamental também passem pelos testes, seu desempenho não compõe o índice (SÃO PAULO (Estado), 2012).

Tomando como base as competências dos alunos – seu desempenho nas provas padronizadas – e o fluxo escolar, esses índices ainda avaliam o trabalho dos professores e a gestão escolar. As metas impostas às escolas e a política de bonificação do estado de São Paulo¹³ criam um ambiente educacional propício à competitividade, com ênfase na meritocracia. A gratificação àqueles professores e gestores que alcançarem as metas é uma política adotada como forma de buscar a qualidade do ensino, mas se baseia na eficiência e eficácia do âmbito empresarial.

Sobre o uso da avaliação para mensurar a qualidade da educação, cabe perguntar se a ampla divulgação dos resultados do Ideb e Idesp segue a orientação de informar a qualidade da escola. Se sim, quando falta qualidade na escola pública em que seu filho estuda, os pais reclamam para quem ou cobram de quem? Só dos professores e dos gestores? O aumento da qualidade da escola requer esforços apenas internos? Pode-se desconsiderar que a desigualdade de oportunidades advinda das desigualdades sociais interfere na aprendizagem?

¹³ Conforme a Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que institui a bonificação por resultados - BR no âmbito da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

Alguns estudos sobre a qualidade difundidos no meio acadêmico ajudam a compreender esse conceito. Araújo e Oliveira (2005), por exemplo, apontam que, no Brasil, a questão da qualidade do ensino foi tratada de três formas diferentes: a) ligada à oferta insuficiente de vagas, permitindo pressupor que ser atendido já era obter qualidade – ou seja, priorizava-se o acesso; b) ligada à permanência, de modo que as taxas de reprovação e evasão ao longo do ensino fundamental não poderiam ser altas; e c) ligada à generalização das avaliações feitas com testes padronizados, que limitam a capacidade dos alunos a uma prova aplicada em larga escala e, assim, desrespeitam a diversidade cultural brasileira.

Na década de 1990, houve uma crescente ênfase nas políticas públicas de ampliação das matrículas, principalmente no ensino fundamental, etapa de ensino obrigatória¹⁴.

O acesso à educação básica – que correspondia ao ensino fundamental no Brasil – foi promovido tendo em vista a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), e também as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM).

Posteriormente, o governo brasileiro considerou que o acesso ao ensino fundamental não era mais problema, de modo que a permanência dos alunos na escola e a qualidade do ensino ganharam destaque. No entanto, a qualidade em questão relacionava-se à filosofia mercantil (SILVA, 2009).

Sabe-se que, no Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que **quase** a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Outro indicador preocupante é a baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados. (FERNANDES, 2007, p. 7. *Grifos nossos*).

Em decorrência desse movimento, o Ministério da Educação (MEC) criou o Ideb, no governo Lula (FERNANDES, 2007). Assim, após a década de 1990, o contexto da educação brasileira passou a ser marcado pelas avaliações em larga escala e pelos indicadores de qualidade, os quais têm sido utilizados para gerar meritocracia e a responsabilização das escolas. Ressaltam-se os resultados em detrimento da análise estatal do sistema de ensino a fim de garantir qualidade para todos, o que, se de fato ocorresse, evidenciaria a obrigação do

¹⁴ A partir de 2009, conforme a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino restringiram-se à idade dos estudantes, tornando-se direito das crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. Essa EC, porém, entrará em vigor apenas em 2016 (BRASIL, 2009).

Estado em oferecer mais suporte técnico, pedagógico e financeiro para sanar as discrepâncias regionais brasileiras.

Uma grande preocupação observada nas discussões acadêmicas diz respeito à crescente responsabilização individual e descontextualizada dos diretores, professores e alunos pelo mau desempenho das escolas. Essa estratégia eximiria o Estado de prover o direito de todos à educação de qualidade, quando o que se faz necessário é o seu comprometimento com a aprendizagem e permanência dos estudantes no sistema de ensino.

Araújo e Oliveira (2005) defendem que, além da garantia de acesso e permanência na escola, é preciso haver uma educação enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, que consubstancie um projeto de emancipação e inserção social, em vez de reproduzir as regras ditadas pelo poder hegemônico e causadoras da diferenciação e exclusão sociais. Com isso, os autores mostram uma perspectiva política da noção de qualidade, pautada pelo direito da criança e do adolescente a um aprendizado efetivo nos sistemas educacionais.

Para Gentili (1995), ter qualidade não é favorecer minorias, porque isso seria privilégio, e medir a eficiência das escolas com provas padronizadas é seguir a lógica empresarial, buscando resultados máximos com o mínimo de custo. Em uma sociedade democrática, contudo, a educação é um direito inalienável de todos e não deve ser transformada em mercadoria (GENTILI, 1995).

Ao caracterizar o contexto histórico em que o discurso de democracia foi trocado pelo discurso hegemônico da qualidade, o autor lembra que a revolta contra o regime ditatorial incitou a população a lutar pela democratização social. Porém, o que seria uma conquista política tornou-se, segundo o autor, uma profunda derrota, com a submissão ao poder de poucos mascarada de democracia.

Vale ressaltar que a garantia de acesso à educação deixou de ser o foco quando a maioria da população foi incluída na escola, o que dificultou a luta da minoria excluída. Com a falta de interesse político em incluir os excluídos, atualmente 1,8% da população brasileira de 6 a 14 anos está fora dos sistemas de ensino, e 8,6% da população com 15 anos de idade ou mais é analfabeta – ou seja, há 12,9 milhões de analfabetos (IBGE, 2012). O destaque dado à qualidade, porém, também é importante, já que, sem garantir a aprendizagem, não há motivo para crianças, adolescentes e adultos frequentarem a escola. Por isso, entendemos que acesso, permanência e qualidade estão imbricados. Porém, não se nota tanta entonação nos discursos políticos atuais quando se trata de incluir esta população excluída, mas sim quando se trata de aferir a qualidade.

A crítica de Gentili (1995) recai sobre a gestão de qualidade total (GQT)¹⁵, uma estratégia empresarial que tem sido transposta à educação. Para o autor, a racionalidade neoliberal exalta o mercado como a única garantia de liberdade e progresso para a sociedade. Com esse discurso, a ideia de qualidade da área empresarial é transferida para as políticas educacionais, que passa a ter referenciais nas práticas materiais. Isso acaba por anular o poder transformador da educação, e sua democratização efetiva deixa de ser um critério de qualidade, substituída pelo viés econômico.

Gentili (1995) ainda aponta que o discurso da qualidade dos governos tem se baseado na teoria de Taylor, e que a busca por um padrão de produção e a euforia pela qualidade visam ao financiamento internacional (em muitos casos, os padrões são impostos pelas agências financiadoras¹⁶). No taylorismo, a qualidade é obtida não pelo aumento dos custos, mas sim pela disseminação da ideia de que a melhoria da produção é também a melhoria da sociedade, cujos cidadãos se esforçam para adquirir individualmente seus bens de consumo.

O Banco Mundial e outros órgãos internacionais conseguem influenciar as políticas educacionais brasileiras ao propor, por exemplo, que os governos dos países em desenvolvimento utilizem os sistemas de avaliação de rendimento para

[...] **vigilar** los avances hacia la consecución de las metas educacionales nacionales, **evaluar** la eficacia y la eficiencia de políticas y programas determinados, **responsabilizar** a las escuelas del rendimiento de los alumnos, **seleccionar** a los estudiantes y otorgarles certificados, y **proporcionar información** a los profesores acerca de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes considerados individualmente (Larach y Lockheed 1992). Se pueden además combinar con **incentivos para impulsar a un sistema a obtener mejores resultados**. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 112. *Grifos nossos*).

Gentili (1995) explica que as avaliações surgem como uma forma de controle estatístico da qualidade na busca pela diminuição dos desperdícios, e critica o emprego de provas padronizadas para medir a qualidade da educação. Afirmar ainda que a conquista de

¹⁵ A gestão da qualidade total consiste em um conjunto de programas, ferramentas, métodos etc. que visam à melhoria do processo de produção. Esse modelo de administração foi desenvolvido pelos japoneses e difundido globalmente. Tem como objetivo primordial atender às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento, medidos pela produtividade. Enfatiza a ideia de excelência e o poder da competição. Sumariamente, a GQT propicia o tecnicismo empresarial (e também da organização política) na busca por mais produção de “qualidade” com menos custos. O envolvimento e a participação de todos os empregados é um fator indissociável do bom funcionamento da GQT, o que, segundo seus defensores, consiste em uma mudança cultural.

¹⁶ Isso será detalhado no capítulo a seguir.

certificados de qualidade acarreta privilégio às instituições e que os *rankings* das escolas fazem parte dessa ideologia mercantil, sendo consequência da medição da qualidade.

O autor entende que medir a eficiência com provas padronizadas é uma prática mercadológica e faz da escola mera reprodutora do ideal capitalista, pois a instituição deixa de olhar para os alunos de maneira mais sensível para vê-los somente como produto para o mercado. Ele admite que haja intersecção e cooperação entre educação e mercado, mas essa relação não pode se tornar uma subordinação. A seleção dos melhores (minoría) e a exclusão da maioria, por causa da insistência na excelência, apenas subordina a educação ao mercado.

Nos processos avaliativos, os indicadores podem demonstrar fragmentos da realidade se não estiverem contextualizados. Por isso, é necessário analisar as condições estruturais antes de avaliar (GENTILI, 1995). Esse posicionamento é corroborado pelo relatório da pesquisa de Coleman et al. (1966), segundo o qual os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem estão em sua maioria fora da escola. Entretanto, os atuais sistemas avaliativos brasileiros não consideram esse fato.

A fim de aprofundar esta discussão, alguns fatores podem servir para problematizar a redução do conceito de qualidade ao desempenho dos estudantes e ao fluxo. Assim, fizemos um breve levantamento de dados sobre o analfabetismo, o produto interno bruto (PIB), o PIB *per capita* e o Índice de Desenvolvimento Humano dos estados brasileiros¹⁷, para refletir sobre os resultados e projeções do Ideb tendo em vista seus limites e suas possibilidades.

Os resultados de 2011 e as projeções para 2021 do Ideb (quadro 1) para os estados das regiões Norte e Nordeste evidenciam que, nesses lugares, as médias são menores ou iguais do que as médias projetadas para o Brasil. Por outro lado, os estados das regiões Sul e Sudeste têm resultados e projeções iguais ou acima da média, o que pode ser reflexo da desigualdade entre as regiões mais desenvolvidas (Sul e Sudeste) e as menos desenvolvidas (Norte e Nordeste) do Brasil.

Para compreender melhor a realidade de cada estado brasileiro, também buscamos os dados do IBGE e do PNUD, apresentados abaixo.

De acordo com os dados do IBGE e do PNUD sobre os estados (quadro 2), pode-se notar a relação entre os altos índices de analfabetismo, os recursos financeiros do estado, as condições de vida da população e seu desempenho no Ideb.

¹⁷ Sabemos que esses dados não são suficientes para analisar todo o contexto de cada estado, mas ajudam a detectar os limites das avaliações e índices que só verificam o desempenho dos estudantes e o fluxo escolar, sem buscar compreender o momento histórico e fatores socioeconômicos que interferem nos resultados.

Quadro 1 - Resultados do Ideb 2011 e projeções para 2021, por estado brasileiro e Distrito Federal

	Resultados do Ideb 2011			Projeções do Ideb 2021		
	E.F. Anos iniciais	E.F. Anos finais	E. Médio	E.F. Anos iniciais	E.F. Anos finais	E. Médio
Brasil	5.0	4.1	3.7	6.0	5.5	5.2
Acre	4.6	4.2	3.4	5.7	5.5	5.0
Alagoas	3.8	2.9	2.9	4.8	4.5	4.9
Amapá	4.1	3.7	3.1	5.4	5.5	4.8
Amazonas	4.3	3.8	3.5	5.5	4.8	4.2
Bahia	4.2	3.3	3.2	5.0	4.8	4.8
Ceará	4.9	4.2	3.7	5.4	5.1	5.1
Distrito Federal	5.7	4.4	3.8	6.8	5.8	5.4
Espírito Santo	5.2	4.2	3.8	6.3	5.8	5.6
Goiás	5.3	4.2	3.8	6.2	5.5	5.1
Maranhão	4.1	3.6	3.1	5.2	5.0	4.6
Mato Grosso	5.1	4.5	3.3	5.9	5.1	4.9
Mato Grosso do Sul	5.1	4.0	3.8	5.8	5.4	5.1
Minas Gerais	5.9	4.6	3.9	6.7	5.7	5.6
Pará	4.2	3.7	2.8	5.0	5.3	4.7
Paraíba	4.3	3.4	3.3	5.3	4.8	4.8
Paraná	5.6	4.3	4.0	6.6	5.6	5.4
Pernambuco	4.3	3.5	3.4	5.5	4.7	4.9
Piauí	4.4	4.0	3.2	5.1	5.1	4.8
Rio de Janeiro	5.1	4.2	3.7	6.4	5.6	5.1
Rio Grande do Norte	4.1	3.4	3.1	5.0	4.9	4.7
Rio Grande do Sul	5.1	4.1	3.7	6.4	5.8	5.5
Rondônia	4.7	3.7	3.7	5.9	5.4	5.0
Roraima	4.7	3.7	3.6	5.9	5.4	5.3
Santa Catarina	5.8	4.9	4.3	6.5	6.2	5.6
São Paulo	5.6	4.7	4.1	6.7	6.1	5.4
Sergipe	4.1	3.3	3.2	5.3	5.1	5.1
Tocantins	4.9	4.1	3.6	5.7	5.4	4.9

Fonte: A autora, com base nos dados do sítio do Inep.

Quadro 2 - Dados sobre o analfabetismo, o PIB *per capita*, o PIB e o IDH dos estados brasileiros e do Distrito Federal

	Taxa de analfabetismo		PIB <i>per capita</i> *		PIB**		Índice de Desenvolvimento Humano - IDH***	
	Total	% da população do estado	Total(R\$)	% relativa	Total(R\$)	% nacional	Valor	Classificação nacional
Brasil	13.933.173	10%	16.917,66	100,0	3.239.404,053	100	0,794	
Acre	80.249	16,5%	10.697,45	63,2	7.386.436	0,23	0,751	18 ^o
Alagoas	537.538	24,3%	6.728,21	39,8	21.234.951	0,66	0,677	27 ^o
Amapá	37.696	8,4%	11.816,60	69,8	7.404.389	0,23	0,780	12 ^o
Amazonas	229.337	9,9%	14.620,94	86,4	49.614.251	1,53	0,780	13 ^o
Bahia	1.729.297	16,6%	9.364,71	55,4	137.074.671	4,23	0,742	19 ^o
Ceará	1.176.582	18,8%	7.686,62	45,4	65.703.761	2,03	0,723	22 ^o
Distrito Federal	68.114	3,5%	50.438,46	298,1	131.487.268	4,06	0,874	1 ^o
Espírito Santo	219.762	8,1%	19.145,17	113,2	66.763.012	2,06	0,802	7 ^o
Goiás	362.829	8,0%	14.446,68	85,4	85.615.344	2,64	0,800	10 ^o
Maranhão	948.163	20,9%	6.259,43	37,0	39.854.677	1,23	0,683	26 ^o
Mato Grosso	191.616	8,5%	19.087,30	112,8	57.294.192	1,77	0,796	11 ^o
Mato Grosso do Sul	141.141	7,7%	15.406,96	91,1	36.368.094	1,12	0,802	8 ^o
Minas Gerais	1.264.896	8,3%	14.328,62	84,7	287.054.748	8,86	0,800	9 ^o
Pará	613.616	11,7%	7.859,19	46,5	58.401.830	1,80	0,755	17 ^o
Paraíba	616.581	21,9%	7.617,71	45,0	28.718.598	0,89	0,718	23 ^o
Paraná	506.096	6,3%	17.779,11	105,1	189.991.949	5,87	0,820	6 ^o
Pernambuco	1.177.654	18,0%	8.901,93	52,6	78.428.308	2,42	0,718	24 ^o
Piauí	524.706	22,9%	6.051,10	35,8	19.032.665	0,59	0,703	25 ^o
Rio de Janeiro	539.383	4,3%	22.102,98	130,7	353.878.136	10,92	0,832	4 ^o
Rio Grande do Norte	441.723	18,5%	8.893,90	52,6	27.904.989	0,86	0,738	21 ^o
Rio Grande do Sul	383.277	4,5%	19.778,39	116,9	215.863.879	6,66	0,832	5 ^o
Rondônia	99.451	8,7%	13.455,56	79,5	20.236.194	0,62	0,776	14 ^o
Roraima	31.152	10,3%	13.270,47	78,4	5.593.491	0,17	0,750	16 ^o
Santa Catarina	202.452	4,1%	21.214,53	125,4	129.806.256	4,01	0,840	2 ^o
São Paulo	1.402.548	4,3%	26.202,22	154,9	1.084.353.490	33,47	0,833	3 ^o
Sergipe	278.221	18,4%	9.787,25	57,9	19.767.111	0,61	0,742	20 ^o
Tocantins	129.093	13,1%	11.277,70	66,7	14.571.366	0,45	0,756	15 ^o

Fonte: A autora, com dados do IBGE (Censo Demográfico 2010; Dados da economia: Tabela 1 - Produto Interno Bruto a preços correntes e Produto Interno Bruto *per capita* segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e os municípios – 2005-2009) e do PNUD.

*Taxa de analfabetismo na população de 15 anos de idade ou mais – 2010.

**PIB *per capita* e PIB – 2005.

*** IDH calculado pelo PNUD em 2005, divulgado no Boletim Regional do Banco Central do Brasil (2009).

O estado de Alagoas, por exemplo, obteve as piores notas do Ideb 2011 em todos os anos/séries avaliados (quadro 1) e é o estado brasileiro com a maior taxa de analfabetismo (24,3% da população), o terceiro menor PIB *per capita* (39,8%, se comparado ao valor médio nacional) e o menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (0,0677 em 2005), além de

ter pouca participação (0,66%) no montante total do PIB nacional (quadro 2). Isso demonstra que o estado tem menos recursos, o que afeta sua população e debilita a educação (um dos fatores considerados no cálculo do IDH), como ressaltam os resultados do Ideb.

Em contraposição, o Distrito Federal, por exemplo, tem um dos melhores resultados no Ideb 2011 (quadro 1) e é o estado que tem a menor taxa de analfabetismo (3,5%), o melhor IDH (0,874 em 2005) e o maior PIB *per capita* (298,1%, se comparado ao valor médio nacional), apesar de seu PIB total (4,06% de participação no PIB nacional) ser o 7º do Brasil (quadro 2).

Esses dados, principalmente o IDH – que considera fatores como saúde (longevidade), educação (média de anos de estudo dos adultos e expectativa de escolaridade) e renda (Renda Nacional Bruta – RNB – *per capita*, com poder de paridade de compra) –, servem para apresentar o panorama geral da população, mas também têm seus limites. O sítio eletrônico do PNUD, órgão que calcula os IDHs globais e regionais, esclarece que,

Apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, o IDH não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da "felicidade" das pessoas, nem indica "o melhor lugar no mundo para se viver". Democracia, participação, equidade, sustentabilidade são outros dos muitos aspectos do desenvolvimento humano que não são contemplados no IDH. (PNUD, 2012, s. p.).

Cabe sublinhar que, “Como todas as médias, o IDH mascara a desigualdade na distribuição do desenvolvimento humano entre a população no nível de país” (PNUD, 2012, s. p.). Além disso, sem a pretensão de direcionar as opiniões, deve-se levar em conta, com base no *Relatório do desenvolvimento humano global* de 2011 (PNUD, 2011), o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD), composto pelo IDH e pelos dados sobre a desigualdade de acesso e distribuição dos três fatores considerados (saúde, educação e renda). Nota-se que esse segundo índice representa com um pouco mais de precisão a realidade do Brasil, dado que o país é o 84º no IDH de 2011 (com um IDH de 0,718), mas perde 13 colocações no *ranking* global do IDHAD calculado para o mesmo ano, atingindo o valor de 0,519 (PNUD, 2011). Assim, se considerarmos apenas as médias potenciais, percebe-se que o Brasil apresenta uma desigualdade muito grande, o que agrava os problemas sociais.

Não pretendemos com isso formar uma visão linear sobre a ligação entre dados do Ideb e outros fatores socioeconômicos, nem tampouco fazer uma análise estatística dos dados. A intenção desses apontamentos é mostrar as condições de vida nos estados brasileiros e sua

influência sobre as condições de aprendizagem. Trata-se de dados que dialogam e revelam as possíveis relações entre o desenvolvimento econômico e social dos estados com os resultados que eles obtiveram nas avaliações padronizadas e com as taxas de permanência e aprovação.

Ressaltamos que a conceituação de “qualidade educacional” (assim como a implementação de políticas que proporcionem mais igualdade e melhorias para todos) requer uma contextualização de fatores externos à escola. Quanto aos resultados, é mais importante analisá-los para superar as discrepâncias do que enaltecê-los na mídia e usá-los na classificação e responsabilização.

Em suma, entende-se que formular indicadores de qualidade baseados no desempenho em uma prova padronizada e no fluxo escolar, sem analisar outros fatores que influenciam a educação, é omitir a existência da desigualdade em nossa sociedade (capitalista) e sua interferência na aprendizagem dos alunos, ou seja, o fato de limitar as condições objetivas para que se aprenda.

Pode-se tomar como exemplo a oportunidade de estudar em casa com o apoio de outros materiais (jornais, livros, internet etc.) e dos pais escolarizados. Isso seria importante para auxiliar e motivar os estudos, e conseqüentemente para melhorar o desempenho e valorizar a permanência na escola, algo que indiretamente incidiria nos índices. Essa situação, porém, é incomum para muitas crianças e adolescentes, por existirem diferentes condições sociais, e não porque os professores e gestores não se esforçam para que aprendam. Pelo contrário, poderiam fazer uma grande diferença no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, mas estão limitados pelo capital cultural destes.

Apesar disso, a avaliação tem sido cada vez mais empregada como instrumento para o controle dos resultados, sem se considerarem aspectos mais amplos da formação e a desigualdade nas regiões brasileiras (SILVA, 2009).

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. **Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação.** (SILVA, 2009, p. 220).

Freitas (2007) faz questionamentos importantíssimos ao mostrar por que a noção de qualidade educacional deve se pautar pelas condições de vida dos sujeitos envolvidos. O autor denuncia adesões à gestão por sistemas da iniciativa privada (COC, Objetivo e organizações

da sociedade civil de interesse público – OSCIPs) e o treinamento de alunos para melhorar os resultados na Prova Brasil: em outras palavras, a qualidade de ensino para os ricos e a passagem pela escola sem aprendizado para os pobres, apenas para que não “incomodem” (FREITAS, 2007).

Freitas (2007) ainda afirma que mais gastos com a educação, redução do número de alunos por sala e ampliação do número de escolas, entre outras medidas, são necessários principalmente para ensinar a pobreza:

O fato é que, para ensinar a pobreza, teríamos de gastar muito mais com educação, pois ela exige estratégias pedagógicas mais caras, já que mais personalizadas. Não poderíamos ter o número de alunos elevado em sala de aula, o que demandaria mais escolas. Não poderíamos tratar diferenciadamente a pobreza, do ponto de vista metodológico, deixando-a em trilhas secundárias que a remetem ao nada. Tudo isso custa. Seria melhor assistir a sua passagem pelo sistema e, por que não, de certa forma facilitá-la? (FREITAS, 2007, p. 981).

Silva (2009) também alerta sobre a prática de transpor para o campo educacional a noção de qualidade do campo econômico, cujos valores e significados nos são inculcados desde a infância pela mídia, o que nos leva a fazer escolhas de acordo com critérios de eficiência, utilidade, necessidade, praticidade, comparabilidade etc., conceitos próprios do mercado para fazer “um ótimo negócio”. Assim, a vida parece reduzida ao comércio, no qual nós, os consumidores, buscamos incessantemente a satisfação de adquirir um bom produto, comparando as opções com medidas ou elementos mensuráveis.

Atrelada a essa visão sobre a qualidade, há a exigência de que a escola mantenha a lógica desse sistema e seja constantemente avaliada, de modo que os resultados possam servir à comparação. Para tanto, usam-se as avaliações em larga escala.

Segundo Silva (2009), a reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, com o ministro Bresser Pereira no governo de Fernando Henrique Cardoso, impulsionou o uso desses conceitos econômicos nas políticas sociais. Com isso, a avaliação em larga escala a que a escola está submetida pode refletir o sistema econômico vigente, cuja base é a ideologia neoliberal, com ênfase na competitividade, competência, classificação, exclusão e afins.

Adotando-se critérios econômicos, deixa-se de considerar a qualidade social da educação, a qual contribui para reduzir a exclusão. Ignora-se, em suma, que “A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas” (SILVA, 2009, p. 223).

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

A qualidade social da educação depende de um olhar mais compreensivo para a escola, no qual se incluam as condições de vida dos sujeitos e os aspectos valorativos da ação educativa como um direito de todos (e não como um privilégio) e um recurso para a transformação/emancipação (GENTILI, 1995; PARO, 2008; SILVA, 2009).

Desse modo, a concepção de qualidade educacional que defendemos está atrelada a uma aprendizagem significativa; à apropriação da cultura desenvolvida; à transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos não de maneira mecânica ou técnica, e sim de forma contextualizada e problematizada; à participação ativa dos estudantes em um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta sua realidade; e à preparação para atuar na luta cotidiana contra as desigualdades. Entendemos que a escola deve ser “[...] o espaço por excelência de desenvolvimento dos conceitos científicos, a instituição capaz de fazer a mediação entre os conceitos cotidianos e o científico” (MORAES; MOURA, 2009, p. 99).

Portanto, a qualidade não pode ser avaliada somente por meio de dados quantitativos. É preciso contextualizar os fatores que estão além do resultado de uma prova e da responsabilidade da escola pela evasão ou reprovação. Por isso questionamos se o Ideb e os demais dados quantitativos de fato representam a qualidade da educação, e também porque a constante ênfase nos resultados não tem resolvido os problemas.

Para além dos testes padronizados que apontam o atual desempenho dos estudantes e da medição do fluxo escolar (taxas de sucesso, fracasso e evasão escolar), é importante ter ações governamentais que auxiliem as redes de ensino no enfrentamento das dificuldades advindas do contexto socioeconômico.

No capítulo a seguir, a fim de esclarecer as entrelinhas das atuais políticas educacionais, que utilizam a avaliação em larga escala como forma de regular a educação, será feita uma síntese do liberalismo e neoliberalismo. Trata-se de uma ideologia que insere elementos mercadológicos na gestão pública, segundo a hipótese de crise do Estado e da necessidade de uma reforma administrativa, algo que ocorreu no Brasil nos anos 1990, trazendo consequências para a educação brasileira.

2. REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E PAULISTAS PÓS-1990

Neste capítulo, procuraremos evidenciar alguns fatores políticos e ideológicos que levam à proeminência da avaliação educacional em larga escala no atual contexto político e histórico brasileiro.

Para tanto, analisaremos a ideologia liberal/neoliberal; o contexto da reforma do Estado brasileiro e da administração do governo do estado de São Paulo; a padronização curricular, especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, o Programa São Paulo Faz Escola e o Programa Ler e Escrever; a criação de sistemas de avaliação em larga escala de nível nacional (Saeb) e estadual (Saresp); e as políticas atuais de pagamento de profissionais da educação no estado de São Paulo – a Bonificação por Resultado e o Programa de Valorização pelo Mérito. Dessa forma, problematizaremos a formação engendrada por essas propostas.

Pretende-se, por fim, mostrar brevemente como os ideais neoliberais se materializam nas atuais políticas educacionais nacionais e paulistas, uma vez que os governos dessas duas esferas têm implementado políticas que valorizam o mercado, sua forma de organização e a competitividade, com a meritocracia sendo concebida como sinônimo de esforço próprio, flexibilização, sem atentarem para a desigualdade de condições para alcançar o “sucesso”.

2.1. Afinal, o que é liberalismo/neoliberalismo?

O neoliberalismo tem predominado no contexto histórico da globalização capitalista (IANNI, 1998). Para compreender os fundamentos dessa ideologia e o contexto atual, veremos primeiro alguns princípios do liberalismo clássico.

Santana (1996) explica que o sistema capitalista é cíclico, conforme o momento histórico, e o neoliberalismo é a fase atual do liberalismo, mas difere do liberalismo clássico em alguns pontos por dar mais espaço ao Estado quando conveniente, ou seja, quando este pode auxiliar na manutenção do sistema e nas crises do capital.

De acordo com Santana (1996), o liberalismo é uma ideologia burguesa, que começou a emergir nos séculos XVI e XVII na Europa, dando sustentação para o sistema econômico capitalista. Sua diversificação no processo histórico se deve ao movimento do capital no modo de produção capitalista, tendo ocorrido da seguinte forma: liberalismo clássico, neocapitalismo e neoliberalismo.

O autor apresenta três princípios básicos do liberalismo que permitem sua recomposição e sua manutenção: o indivíduo, a propriedade privada e o Estado (mínimo).

O individualismo foi a essência da revolução burguesa, no século XVI, e é o elemento fundamental do liberalismo por provocar o desejo do homem por sua emancipação e autonomia. Segundo Santana (1996), estudiosos da economia política acreditavam que os interesses e as vantagens particulares propiciariam o bem público, ou seja, que o esforço individual geraria uma ordem natural e espontânea de vantagens para todos os indivíduos.

Com base em Smith (1996), um dos autores clássicos do liberalismo econômico, constata-se que o individualismo é defendido como condição fundamental para o desenvolvimento da ordem econômica. O autor aponta que o objetivo de desenvolver a nação, interesse próprio do indivíduo livre, é o que leva à divisão do trabalho, necessária para aumentar a produtividade, e à acumulação de capital, investido na produção e, conseqüentemente, no conforto e bem-estar social.

O esforço uniforme, constante e ininterrupto de toda pessoa, no sentido de melhorar sua condição, princípio do qual derivam originalmente tanto a riqueza nacional e pública como a individual, é suficientemente poderoso para manter o curso natural das coisas em direção à melhoria, a despeito das extravagâncias do Governo e dos maiores erros de administração. (SMITH, 1996, p. 343).

Foi esse esforço, protegido pela lei e permitido pela liberdade de agir por si próprio da maneira mais vantajosa, que deu sustentação ao avanço da Inglaterra em direção à grande riqueza e ao desenvolvimento em quase todas as épocas anteriores, e que, como é de esperar, acontecerá em tempos futuros. Mas, pelo fato de nunca ter sido a Inglaterra agraciada com governos muito parcimoniosos, assim a parcimônia jamais constituiu virtude característica de seus habitantes. (SMITH, 1996, p. 346).

Para este autor, o indivíduo precede o social e a desigualdade, vista, portanto, como algo “natural”, como se as oportunidades fossem iguais para todos e alguns se sobressaíssem por serem mais esforçados.

A competitividade é considerada necessária por ser uma maneira de conseguir mais para si próprio e mais mérito em relação aos outros, o que, para Smith (1996), propulsiona melhorias para todos (para a nação).

No entanto, em nossa sociedade há evidências empíricas, dadas as desigualdades de condições de vida (social, econômica, política), de que as vantagens individuais não se estendem a todos e tampouco dependem somente do esforço próprio.

Para os liberais, o princípio da propriedade é uma garantia para o homem capaz de trabalhar, ou seja, é a consequência de seu esforço. O desenvolvimento de talentos, necessário para o desenvolvimento das ocupações, causaria a divisão do trabalho e a consequente desigualdade, por elevar socialmente apenas os poucos “talentosos”. Para Smith (1996), a desigualdade de ganhos (ou lucros) é algo natural, em vista dos riscos de investimento e das diferenças de funções sociais que alguns se propõem a assumir.

Entendemos, porém, que na sociedade capitalista não há um patamar de oportunidades iguais em razão das desigualdades econômicas, culturais e sociais já existentes e da falta de condições materiais. Na perspectiva liberal, é a propriedade que transforma os indivíduos em cidadãos, sendo um direito de todos e adquirida naturalmente pelo esforço, de modo que não haveria necessidade de garanti-la às pessoas.

Smith (1996, p. 336) era contra o sistema feudal, pois “[...] Os ocupantes da terra costumavam ser servos cujas pessoas e pertences também eram propriedade do dono da terra”. Além disso, a terra tinha um valor em si (o poder era medido conforme a extensão da terra, gerando guerras por territórios), e não havia o objetivo de utilizá-la produtivamente.

Nos tempos de desordem que deram origem a essas instituições bárbaras, a preocupação de um grande proprietário consistia em defender seu próprio território, ou então em estender sua jurisdição e autoridade ao território dos vizinhos. **Não dispunha de tempo para atender ao cultivo e ao aprimoramento da terra.** E, quando a garantia das leis e da ordem lhe propiciava esse tempo, muitas vezes lhe faltava o gosto para isto, e quase sempre lhe faltavam as habilidades necessárias para tanto. Se a despesa de sua casa e de sua pessoa superava ou igualava sua renda – como acontecia com muita frequência – não dispunha de capital para aplicar na agricultura. Se era

peessoa econômica, geralmente considerava mais rentável empregar suas poupanças anuais na compra de novas terras do que no melhoramento de sua velha propriedade. [...] Ainda restam, na Inglaterra e na Escócia, algumas grandes propriedades que continuaram sem interrupção nas mãos da mesma família, desde os tempos de anarquia feudal. **Compare-se a situação atual dessas propriedades com a das terras dos pequenos proprietários da região, e não haverá necessidade de outro argumento para convencer-se até que ponto essa grande extensão de terra é desfavorável à introdução de melhorias.** (SMITH, 1996, p. 381-382).

Defendendo a liberdade individual como uma forma de buscar a melhoria das condições econômicas, o autor também defende a divisão da terra (propriedade) e a possibilidade de os burgueses emergentes a comprarem para produzir e gerar renda (melhorias econômicas por meio do cultivo ou da produção, e não mais apenas pela ampliação do território), empregando trabalhadores que posteriormente poderiam se tornar pequenos proprietários, de modo que todos se favoreceriam. Assim, para Smith (1996), a propriedade é necessária ao indivíduo para seu ganho econômico, sendo o principal direito dos cidadãos por garantir sua subsistência.

Atualmente, a propriedade é assegurada no sistema econômico capitalista pelos Estados liberais, cuja legislação a garante a qualquer homem que puder comprá-la com os ganhos de seu trabalho. Um exemplo é a Constituição Federal brasileira de 1988 (CF/88), que dispõe em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e **à propriedade**” (BRASIL, 1988. *Grifos nossos*). No inciso XXII do mesmo artigo, lê-se: “é garantido o direito de propriedade” (BRASIL, 1988).

Em alguns casos, o Estado auxilia a população provendo-lhe habitação parcial (por meio de subsídios para a compra) ou totalmente (por meio do “sorteio” de pessoas cadastradas que comprovarem carência econômica para adquirirem sozinhas suas casas). Também há casos de empréstimos do governo para a abertura de pequenas propriedades comerciais ou industriais e de subsídio aos pequenos agricultores.

Porém, essas medidas não asseguram a igualdade social, pois favorecem poucas pessoas que necessitam de auxílio. Na verdade, compreendemos que são medidas para aquecer o mercado imobiliário, no caso dos subsídios parciais de habitação; e para garantir a subsistência, em vez de aumentar as oportunidades sociais, no caso dos negócios abertos graças a uma ação “bancária” do governo, para o qual os pequenos

proprietários terão de pagar os empréstimos com juros (embora mais baixos que os de bancos privados). Essas estratégias acabam por favorecer o sistema econômico do país, sendo, portanto, uma forma de os governos manterem o sistema capitalista.

Quanto ao Estado, os liberais o consideram necessário para assegurar a ordem social e para consolidar e ampliar o capitalismo. O poder e as funções do Estado liberal devem ter limites que permitam à burguesia a dominação econômica e política. Por ser a garantia da preservação da propriedade, ele só é necessário à sociedade civil composta por proprietários (CARNOY, 1986; SANTANA, 1996). Na perspectiva liberal, ao Estado só caberiam funções que não geram lucros, mas que são vantajosas para a sociedade (SANTANA, 1996).

Segundo Carnoy (1986), o Estado é secundário para a doutrina liberal (conforme Smith, Betham e Mill) porque a própria busca por ganhos individuais no mercado torna os indivíduos morais e os faz manter a ordem social. Em tal visão, o Estado deve auxiliar no desenvolvimento dessa moralidade por meio do favorecimento do livre mercado, dando-lhe a base legal e assegurando a propriedade.

Smith (1996) assinala que, para a sociedade prosperar, o Estado deve manter a liberdade de comércio sem intervir no mercado. As três atividades básicas do Estado, conforme Smith (1996), são proteger a sociedade do risco de invasão e de violência externa; proteger contra a injustiça e a opressão que puderem ocorrer internamente; e criar e manter certas obras públicas necessárias, mas que não trariam lucro aos indivíduos ou grupos.

Com base nesses três princípios, o sistema capitalista e a ideologia liberal se mantiveram, mas foram se diversificando em seu processo histórico.

As mudanças no cenário social e político culminaram na intervenção estatal para a superação da crise de 1929. Criou-se a política de *Welfare State* (ou Estado de bem-estar social), que não prevê nenhuma transformação/superação do sistema econômico capitalista, mas sim a sua manutenção com um Estado forte.

Exemplo disso foi a administração do governo de Franklin Delano Roosevelt nos Estados Unidos (1933-1945), com influência da teoria de política econômica proposta por John Maynard Keynes, principal precursor da ideia de intervenção estatal para superar a crise econômica.

Dupas (1999) afirma que a intervenção do Estado na garantia de certa proteção social (como saúde, educação e habitação) se deveu ao aumento da exclusão social, do

desemprego formal e da flexibilização da mão de obra, decorrentes do atual modelo econômico global.

Após a Segunda Guerra e, propiciamente, a crise dos anos 1970, começou a ganhar força a ideologia neoliberal (no campo teórico, difundida desde o fim da década de 1940), com a administração de governos de direita em diversos países, como Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, Dinamarca e Suécia, no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980 (ANDERSON, 1995).

Na proposta neoliberal, o Estado continua assumindo funções administrativas para sustentar o sistema capitalista, intervindo na economia quando conveniente (para favorecê-la) e inculcando ideais como individualismo, competitividade, mérito, consumismo etc., além de combater os sindicatos e movimentos operários e cortar gastos sociais para a contenção orçamentária (ANDERSON, 1995).

Como aponta Dupas (1999, p. 172), “[...] não se trata mais de reduzir radicalmente o papel do Estado, mas de modificá-lo profundamente, transformando-o e fortalecendo-o para novos papéis fundamentais”.

Gentili (1999, p. 17) observa que,

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

Os principais precursores de tal ideologia foram Hayek, que viu no contexto social europeu semelhanças com o da Alemanha nazista, e Friedman, que analisou o

contexto dos Estados Unidos pós-keynesianismo – Estado intervencionista, de bem-estar social (*Welfare State*).

Hayek (1990), em defesa dos princípios de liberdade e de concorrência/competitividade, era contrário à servidão imposta pelo modelo que denominou socialista (que na verdade é o nacional-socialismo), instaurado na sociedade alemã no período do nazismo (1933-1945). Para esse autor, a falta de liberdade econômica e a soberania estatal impediam que as pessoas melhorassem suas condições de vida, por tirar-lhes a liberdade de escolha e direcioná-las ao “caminho da servidão”, à submissão ao monopólio do aparelho estatal. A crítica de Hayek (1990) recaía sobre os Estados de bem-estar europeus e americano, apontando que tal política causaria o mesmo “desastre” social e econômico do Estado nazista alemão.

Por sua vez, Friedman (1982) analisou o contexto econômico após a forte intervenção estatal do governo Roosevelt na economia dos EUA e a crise de 1970, defendendo o livre mercado e a necessidade de um Estado mínimo, como proposto pelo liberalismo clássico, para o desenvolvimento da sociedade. Para ele, a existência de um Estado forte foi o principal motivo da crise do petróleo naquela época.

Ambos os autores – Hayek e Friedman – eram a favor da garantia de liberdade, de modo que se deixasse a prestação de serviços, como a educação, somente à esfera privada. Santana (1996) destaca esse dado quando explica que a privatização da educação é um ideal para os liberais/neoliberais, ou seja, o ensino privado é a principal alternativa ao ensino público. Assim, em vez do monopólio estatal, haveria um mercado competitivo na educação, o que, segundo os liberais/neoliberais, levaria à tentativa de superar os concorrentes e a melhorias na qualidade.

No que tange à educação, Friedman (1982) destaca a possibilidade de subvenção do Estado quando necessário, propondo a criação de *vouchers* educacionais destinados às famílias que não puderem custear a mensalidade da escola para seus filhos. Seria uma medida provisória, pois a educação funcionaria como um investimento econômico que no futuro possibilitaria que todos pagassem individualmente pela educação de seus filhos.

A privatização e os *vouchers*, para Friedman (1982), permitiriam a superação do monopólio estatal na educação, visto pelo autor como a causa da baixa qualidade, por faltar um mercado competitivo/atrativo que leve os pais a escolherem a escola e que incite as escolas a buscar melhorias.

Freitas (2012a) aborda os períodos de crise capitalista para compreender a mudança do papel do Estado, da produção de tecnologia, da educação e da composição da classe trabalhadora, processo visto como um confronto ideológico com o intuito de levar a certo “conformismo” em relação ao capitalismo, como se este fosse algo eterno. Evidentemente, isso não ocorreu linearmente, sem conflitos. Freitas (2012a, p. 122) aponta a existência de

[...] uma permanente luta dos trabalhadores, no seio da produção, que obriga o capital a constantes modificações. A realidade social é dinâmica. O momento atual tem uma história. É produto da luta entre capital e trabalho. Expressa, em seu estado atual, a reação do capital às lutas travadas pelos trabalhadores pelas suas conquistas sociais.

Sobre o contexto histórico brasileiro frente à hegemonia neoliberal, Freitas (2012a, p. 122) afirma que, quando o governo brasileiro propõe um “Estado mínimo”, a ideia é “[...] cortar do Estado as conquistas sociais que ali foram introduzidas pelas lutas dos trabalhadores”, o que constitui uma estratégia do capital para se expandir e explorar o trabalho.

O autor destaca que, em um cenário de disputa acirrada entre Estados capitalistas, a necessidade de produzir novas tecnologias e implantar novos sistemas de organização da produção exige a qualificação dos trabalhadores, ou seja, uma educação que atenda aos novos requisitos da produção capitalista. Freitas (2012a) ainda aponta que essa exigência capitalista de uma força de trabalho qualificada leva a educação a um lugar de destaque no plano ideológico, tornando-a tema de grande discussão na mídia e de interesse do Estado, a fim de preparar o trabalhador assalariado para a contradição entre educar e explorar.

Peroni (1997) nota que as políticas neoliberais começaram a ganhar corpo no contexto da reforma do Estado brasileiro, nos anos 1990. Ao analisar o cenário da redefinição do papel do Estado, a autora destaca que, nesse período, deixou-se de falar da

[...] democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática centrada na formação do cidadão [...] [para] enfatizar a qualidade entendida como produtividade, e o eixo é a busca de maior eficiência e eficácia pelo controle de qualidade, da descentralização de responsabilidades, da terceirização de serviços e da autonomia da escola. (PERONI, 1997, p. 291-292).

Peroni (1997) aponta a influência de empresários na formulação das diretrizes e recomendações para ações governamentais. Destaca que o PDRAE (BRASIL, 1995b) baseou-se nos princípios de cidadão-cliente, controle por resultados e competição na administração.

Segundo Gentili (1995), o neoliberalismo significou uma nova forma de ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, e introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que, quanto mais critérios "produtivos" se aplicarem à educação, mais "produtivo" se tornará o sistema educacional.

Com o olhar do capital voltado para a educação, Freitas (2012a) sugere que se aproveitem as contradições do sistema capitalista em benefício das classes populares. Para isso, é preciso um posicionamento político e ideológico claro, tendo em vista a emancipação social e a garantia de qualidade educacional para todos.

Feitos esses apontamentos, analisaremos a seguir o contexto político-histórico brasileiro e paulista, a fim de compreender as atuais políticas educacionais de cunho neoliberal, bem como a concepção de educação e formação que subjaz a essas propostas.

2.2. Contextualização histórica para iniciar as discussões sobre as atuais políticas educacionais nacionais e paulistas

Na década de 1990, a educação sofreu as consequências de uma mudança que teve início durante a reforma do Estado brasileiro, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O objetivo era tornar o Estado mais gerencialista e menos burocrático, ou seja, minimizar seu poder de execução (descentralização de ações) para maximizar seu poder administrativo e regulador (controle de resultados) (BRASIL, 1995b). Os fundamentos, objetivos e metas dessa reforma foram descritos no documento oficial intitulado *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado* (PDRAE), publicado em 1995 pelo Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado, cujo ministro era Luis Carlos Bresser Pereira.

A reforma foi proposta por causa da crise, que ora é apontada como crise do Estado e ora como crise do capital, dependendo da abordagem teórica¹⁸. Diante da estratégia capitalista de enfraquecimento do Estado, concordamos com Frigotto e Ciavatta (2003), para quem a crise é do capital e se deve à acumulação e especulação financeiras, que culminaram na disputa pelo poder econômico, tecnológico e científico. Dessa forma, destacam-se

[...] as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

De acordo com Anderson (1995) e Gentili (1995), entre as características da política neoliberal estão a contenção de gastos sociais e a ideologia da qualidade como eficácia, além de um Estado forte para regular as políticas e os recursos, descentralizado e com tendência à privatização. Pode-se dizer, desse modo, que a reforma brasileira está em consonância com essa ideologia, já que prescreve a melhoria administrativa por meio da privatização, da terceirização e da publicização dos serviços, formas de conter gastos e minimizar o papel do Estado, tornando-o mais gerencialista (regulador) e menos executor de políticas sociais.

Em um panorama mais amplo, a reforma educacional brasileira teve influência de órgãos internacionais, como demonstram, por exemplo, os documentos do Banco Mundial (BM) (1996; 2000). Além de estar em consonância com os ideais do governo brasileiro, essa influência foi aceita a fim de angariar financiamento desse órgão para projetos sociais, inclusive para projetos educacionais do país.

Ressaltamos ainda que as metas e indicações do BM para a educação estão de acordo com o contexto mundial de reforma da administração pública sob a perspectiva neoliberal. Assim, adota-se uma nova forma de organização estatal, em que se favorece a oferta de serviços e produtos para ampliar as possibilidades de lucro, sustentar a economia e minimizar a atuação do Estado frente ao mercado, cabendo àquele servir a este quando lhes for conveniente.

¹⁸ Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) apontam que a concepção de crise difere de acordo com a lógica seguida pelos teóricos: a que defende o Estado democrático ou a que defende o capitalismo/liberalismo.

A educação se tornou, então, mais uma área para a atuação (ou exploração) empresarial. Com isso, o BM – que vê a educação como um investimento econômico, tomando como base a teoria de capital humano (SCHULTZ, 1973) – passou a enaltecer a qualidade educacional a serviço dos “consumidores”, gerando competitividade entre os estabelecimentos de ensino como incentivo para buscarem melhorias (quase-mercado).

O BM determinou que a ampliação de matrículas na educação básica (ensino fundamental no Brasil) seria a prioridade dos países em desenvolvimento. O Poder Público deveria focar seus recursos e planejamento na oferta dessa etapa de ensino e buscar parcerias com a esfera privada (instituições com ou sem fins lucrativos) para a oferta de educação infantil, ensino médio e ensino superior.

Seguindo essa lógica, o governo brasileiro investiu prioritariamente no ensino fundamental, para o qual o BM recomendou um investimento massivo, porque uma educação “básica” seria necessária para minimizar a pobreza, controlar a fecundidade e melhorar a saúde (BANCO MUNDIAL, 1996).

Para a educação infantil e o ensino superior, indicou-se a diversificação do atendimento, de acordo com a visão de livre escolha do mercado. Isso permitiria a pais e estudantes comparar e adquirir a “educação” que satisfizesse suas expectativas, como na situação de compra de um produto ou serviço com base nos valores de mercado.

No entanto, apesar do foco do governo brasileiro no ensino fundamental e gradualmente no ensino médio, essas etapas da educação não ficaram livres da participação da esfera privada, cujo objetivo é a ampliação dos lucros. Entre as formas de relação entre o público e o privado, no caso do estado de São Paulo, estão a compra pelos poderes públicos municipais de materiais pedagógicos e técnicos e a contratação de gestão escolar de empresas educacionais (ADRIÃO et al., 2009).

Segundo Cunha (2007), a privatização é um processo meandroso, e por isso se exige clareza entre o público e o privado nas dimensões institucional e curricular, de modo que seja possível o crescimento de ambos.

O autor destaca que a ampliação do atendimento na esfera pública – com a democratização e universalização da educação básica, mais especificamente do ensino fundamental obrigatório e do ensino médio – incluiu a iniciativa privada por meio de auxílio administrativo e pedagógico, e não necessariamente pela expansão das instituições privadas. Nota-se que a esfera privada não deseja responsabilizar-se

integralmente pela educação básica; seu objetivo é sobretudo ofertar serviços que ampliem seus lucros (CUNHA, 2007).

Diante disso, percebe-se que essas políticas não se destinam à formação humana e à instrumentalização para a plena cidadania¹⁹, mas se limitam a alguns problemas de pobreza e saúde do país, a fim de garantir o mínimo de educação à classe popular e ampliar o mercado, seguindo as recomendações do BM.

É importante lembrar também que as orientações do Banco Mundial (1996; 2000) para a educação em países em desenvolvimento seguem as proposições neoliberais para minimizar custos e melhorar os resultados.

Los gobiernos pueden ayudar a mejorar la calidad de la educación sobre todo mediante el establecimiento de normas, mediante el apoyo a los insumos que han demostrado mejorar los resultados, mediante la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y el uso de los insumos y **mediante la vigilancia del rendimiento.** (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 7. *Grifos nossos*).

Entendemos que a “vigilância do rendimento” proposta pelo BM está presente nos sistemas de avaliação educacional, que medem o rendimento escolar dos estudantes nos diversos níveis de ensino. Ainda sobre a recomendação de “prestar atenção aos resultados”, o documento afirma:

La atención a los resultados entraña también el establecimiento de normas sobre rendimiento, en particular para las escuelas primarias y secundarias, y el desarrollo de **un sistema de evaluación para vigilar lo que aprenden los estudiantes.** Las normas, los planes de estudio y la vigilancia son más eficaces cuando están directamente vinculados mediante incentivos apropiados. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11. *Grifos nossos*).

No caso do Brasil, as metas do Ideb (que tem em sua composição os resultados dos estudantes em provas padronizadas e o fluxo escolar) para cada unidade escolar, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), despontam também como uma forma de controle sobre os conteúdos a serem ensinados. Há uma matriz de referência para a avaliação que acaba cerceando as propostas curriculares e o planejamento das

¹⁹ Com base em Covre (1991, p. 11) consideramos a cidadania como “[...] o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo”. A autora aponta que em uma sociedade na qual esse direito não é garantido a todos, ou seja, na qual existem desigualdades sociais, políticas e econômicas, a luta social é necessária para que a cidadania se efetive.

escolas, sob o discurso de melhoria da educação. Segundo Freitas (2012b), trata-se de um estreitamento curricular, e não necessariamente de mais planejamento e maior aproveitamento dos conteúdos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nos documentos do BM, a melhoria educacional é algo a ser buscado pelas instituições juntamente com os pais. A participação destes, conforme o BM (1996), consiste em comprometer-se, auxiliar na gestão e supervisionar as escolas para que sejam eficazes. Assim, responsabilizam-se os pais tanto em relação ao rendimento de seus filhos quanto em relação à contribuição financeira e à manutenção da estrutura física, além de se sugerir que os familiares assumam algumas funções nas escolas para que elas funcionem melhor.

Outra orientação do BM (1996) para melhorar as escolas incentiva a competição entre elas por meio do sistema de escolha escolar, em que os pais decidem onde matricular seus filhos (um sistema de quase-mercado). Segundo o BM, isso exigiria mais eficiência da escola para que fosse escolhida. Embora reconheça que há o risco de “[...] aumentar la segregación social si las escuelas se polarizan entre las elites académicas y las escuelas para los hijos de los pobres y los pocos instruidos” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 13), o organismo afirma que isso pode ser amenizado com “[...] relativa facilidad mediante políticas de suministro de financiamiento público”.

Dessa maneira, o BM apresenta propostas de certa forma fáceis e rápidas para a resolução do problema da qualidade nos sistemas de ensino, como se a organização da sociedade (desigual) não causasse as diferenças de atendimento e de aprendizagem. Resta, então, um questionamento: como possibilitar a igualdade de qualidade educacional para toda a população com a manutenção da lógica capitalista, que carrega elementos de exclusão?

Quanto à situação política brasileira, o MEC publicou, em maio de 1995, um documento intitulado *Planejamento político-estratégico 1995-1998* (BRASIL, 1995a), que elenca os elementos necessários para elevar o padrão de escolarização no Brasil, como a descentralização da execução (a exemplo do movimento de municipalização do ensino fundamental) e as avaliações sistemáticas do desempenho dos alunos e das instituições de ensino (a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb). Esse documento dá prioridade ao primeiro grau (atual ensino fundamental), contém um plano de ação para cada nível de ensino, aponta o gerencialismo como estratégia de gestão e enfatiza a autonomia escolar como uma

maneira de responsabilização, além de caracterizar o MEC como um órgão regulador, e não executor, em consonância com a proposta do PDRAE para a ação estatal.

Como este estudo tem como foco a rede de ensino do estado de São Paulo, passemos então a olhar para a relação entre as políticas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) e o panorama nacional.

Sanfelice (2010) e Carvalho e Russo (2012) observam que as políticas educacionais do estado de São Paulo estão de acordo com a reforma feita no período do governo FHC. Sanfelice (2010) considera que os governos do estado de São Paulo, liderados pelo PSDB desde os anos 1990, seguem uma linha neoliberal. Apesar das diferenças entre os governantes (Mário Covas, Geraldo Alckmin e José Serra), eles sempre mantiveram o mesmo projeto político-ideológico ao darem continuidade aos ideais propagados pelo governo FHC na esfera nacional naquela década, e esses ideais têm se perpetuado até os dias de hoje.

É bem verdade que as políticas públicas dos anos 90, nos governos de FHC, estiveram no âmago da chamada Reforma de Estado e a ela se atrelavam. Quando o PSDB perdeu o mando do poder executivo federal, os governadores eleitos pelo partido deram continuidade às reformas educacionais estaduais com uma certa coerência em relação ao que se vinha fazendo em âmbito federal. No caso do Estado de São Paulo esta permanência de orientação dá-se até os dias de hoje e com grande participação de agentes que atuaram no governo de FHC. (SANFELICE, 2010, p. 148).

As mudanças começaram com o governo Covas (1994-2001), quando foi estabelecido o Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (SÃO PAULO (Estado), 1995), que visava à racionalização da organização do sistema de ensino paulista. Duas ações merecem destaque: a bonificação de professores, essencialmente por assiduidade, como incentivo; e a implementação do Regime de Progressão Continuada (SÃO PAULO (Estado), 1997), para sanar o problema das excessivas reprovações dos alunos em todas as séries por meio da organização do ensino fundamental em ciclos (anos iniciais/ciclo I: da 1ª à 4ª série; anos finais/ciclo II: da 5ª à 8ª série). Nesse sistema, pode haver reprovações apenas no final de cada ciclo, conforme um discurso emancipador de respeito ao tempo dos alunos, mas que se efetivou como uma forma de exclusão dentro do sistema de ensino, pela falta de condições para que todos os alunos se apropriassem do conhecimento.

Em 2007, em conjunto com as dez ações para atingir as dez metas estipuladas pelo governador José Serra e pela secretária estadual da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, a SEE-SP criou o Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO (Estado), 2007b), voltado para o ciclo I do ensino fundamental, e o Programa São Paulo Faz Escola. O primeiro abrangia a formação, o acompanhamento, a elaboração e a distribuição de materiais pedagógicos, enquanto o segundo tinha o objetivo de implementar um currículo único em todas as escolas da rede estadual paulista, a fim de garantir o mesmo nível de aprendizado a todos os seus alunos. Em 2008, foi criado o Programa de Qualidade da Escola, que adotou o Idesp como indicador de qualidade e estabeleceu metas para obter melhorias.

Tais medidas foram motivadas pelo desempenho insatisfatório dos alunos das escolas estaduais paulistas nas avaliações externas e tinham o intuito de garantir equidade de ensino para toda a rede. Com isso, materializou-se e fixou-se a reforma educacional paulista, que proclamava o objetivo de melhorar o ensino e que continua em vigor, apesar da mudança de governo (não de partido) para a gestão de Alckmin.

As dez metas para a melhoria educacional estipuladas pelo governo Serra deveriam ser atingidas até 2010. São elas:

- 1 - Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados
- 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio
- 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio)
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais**
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª. séries)
- 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados
- 10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas:

Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura); recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100% das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas. (SÃO PAULO (Estado), 2007b, s.p. *Grifos nossos*).

Nota-se que, na meta 5, os resultados das avaliações em larga escala são considerados um recurso para o controle da qualidade, já que aumentar os índices é um dos objetivos do governo.

Também se estabeleceram as ações que deveriam ser desenvolvidas para atingir essas metas, a saber:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever

§ Bolsa Universidade Escola Pública na Alfabetização: universitários bolsistas com o professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o trabalho do professor regente e aprimorar sua formação em serviço;

§ Formação continuada dos professores na escola;

§ Material de apoio didático pedagógico para alunos e professores;

§ Avaliação bimestral dos alunos;

§ Implantação em 2007 na cidade de São Paulo; em 2008 na Grande São Paulo e em 2009 no interior.

2. Reorganização da Progressão Continuada

§ Implantação de ciclos de 2 anos no primeiro segmento (1^a a 4^a séries) do Ensino Fundamental, a partir de 2008;

§ Implantação do Boletim Escolar impresso, a partir de setembro de 2007;

§ Implantação de ciclos de 2 anos na segunda etapa do Ensino Fundamental, a partir de 2009.

3. Elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio

§ Documento final, elaborado com a participação da rede, em setembro de 2007;

§ Divulgação do documento com as orientações metodológicas de implantação do currículo, em outubro de 2007;

§ Consulta e capacitação dos professores, por meio da Rede do Saber, de outubro a dezembro de 2007;

§ Implantação do currículo nos planos de curso dos professores no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008.

4. Recuperação da aprendizagem: ciclos iniciais, 8ª série e Ensino Médio

§ Etapas de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais: ao final do 1º ciclo (2ª série), ao final do 2º ciclo (4ª série), na 8ª série e no final do Ensino Médio. Implantação: 2008;

§ Procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focados na recuperação das aprendizagens ou na aquisição de conteúdos e competências requisitadas para o ciclo posterior.

5. Diversificação curricular do Ensino Médio

§ Implantar proposta curricular no Ensino Médio com itinerários diversificados, a partir de uma base comum com ênfase no domínio da língua portuguesa, da linguagem científica, artística, computacional e uma língua estrangeira moderna. A diversificação curricular adotará uma ou mais modalidades de habilitação técnica profissionalizante;

§ Implantar, a partir de 2008, a diversificação curricular articulada ao ensino profissionalizante em 20% dos cursos noturnos, em parceria com o Centro Paula Souza. Será oferecida, inicialmente a modalidade “técnico em administração” integrada ao Ensino Médio;

§ Implantar no último semestre da 3ª série um período intensivo de revisão e consolidação das aprendizagens com vistas à preparação ao vestibular, em modalidades presenciais e a distância, em parceria com a Secretaria de Ensino Superior.

§ Estabelecer parcerias com o setor privado para assegurar certificações parciais em computação.

§ Estabelecer parcerias com o setor privado para assegurar certificações em língua estrangeira.

6. Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio)

§ Estruturar o currículo em três grandes níveis, por módulos, com duração de 200 horas cada um em regime presencial para os professores e semipresencial para os alunos. Implantação: 1º semestre de 2008;

§ Organizar a oferta de cursos em parceria com as prefeituras e outras instituições;

§ Prioridade da oferta do Estado no Ensino Médio e no médio profissionalizante, com apoio do Telecurso 2000 + 10 e do Teletec, oferecido pelo Centro Paula Souza e outras instituições parceiras;

§ Exames centralizados com base na orientação curricular do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

7. Ensino Fundamental de 9 anos e articulação com os municípios

§ Estabelecer política de municipalização da 1ª à 4ª séries com controle de qualidade e supervisão da SEE, com vistas à implantação do ensino fundamental de 9 anos, em regime de colaboração com os municípios.

8. Sistemas de Avaliação

§ Reformulação da política de avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão), a partir de 2007, com base em metodologia e critérios que permitam a comparabilidade dos resultados do Saresp com as avaliações nacionais (Saeb e a Prova Brasil);

§ Uso dos resultados das avaliações para acompanhar a evolução das metas a serem atingidas pelas escolas da rede, a partir de 2008, após a divulgação dos resultados do Saresp.

§ Realização, em outubro, do Saresp 2007 com avaliação das seguintes séries:

Ensino Fundamental (1^a, 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries)

Ensino Médio: 3^a série

§ Participação de todas as escolas da rede na Prova Brasil em novembro de 2007;

§ Realização de programas de capacitação da rede para a participação no Saresp e Prova Brasil, por meio da Rede do Saber, em setembro de 2007;

§ Capacitação dos professores para o uso dos resultados do Saresp 2007 no processo de planejamento das ações pedagógicas das escolas para o ano de 2008;

§ Divulgação dos resultados do Saresp 2007 para pais e alunos em março de 2008.

9. Gestão por resultados e política de incentivos

§ Os resultados do Saresp 2005 e as taxas de aprovação das escolas em 2006 servirão como linha de base na definição das metas a serem estabelecidas por escola e orientarão o uso dos resultados da avaliação no início de 2008.

§ As escolas com desempenho abaixo da média do Estado terão apoio especial da supervisão e coordenação pedagógica, que darão suporte ao desenvolvimento de ações de melhoria da aprendizagem.

§ As escolas com resultados insuficientes receberão incentivos especiais para melhorarem seu desempenho.

Programa de Incentivo à Boa Gestão na Escola – A política de melhoria da qualidade estará ancorada num sistema de gestão que tem por objetivo valorizar o trabalho da escola. A proposta toma como ponto de partida as taxas de reprovação e os resultados do Saresp 2005 em leitura, escrita e matemática, além de considerar indicadores de eficiência como a assiduidade dos professores e a estabilidade da equipe na escola. As metas que serão definidas para cada unidade servirão como linha de base para estabelecer a evolução de cada uma em relação ao seu progresso. Cada escola terá metas a perseguir e todos os professores, pais e alunos poderão acompanhar a evolução da escola. Como os resultados são muito heterogêneos, serão definidos incentivos especiais às escolas em situação mais desfavorável, sobretudo àquelas em áreas de alta vulnerabilidade social, para promover maior equidade. O esforço de cada escola para atingir as metas propostas ou superá-las será valorizado com incentivos na remuneração de toda a equipe compromissada com a melhoria da aprendizagem. O objetivo é valorizar e recompensar o trabalho da equipe da escola, professores, diretores, coordenadores, funcionários de apoio.

A implantação das ações de melhoria da qualidade e promoção da equidade do sistema prevê ainda as seguintes medidas:

§ Criação da função professor-coordenador/PC e seleção de professores do quadro para o preenchimento de 12.000 funções, até dezembro de 2007. Os PCs atuarão como apoio pedagógico para implantar o currículo e desenvolver os projetos destacados neste plano de ação.

§ Concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão das suas atribuições, com destaque para o monitoramento do plano de ação nas escolas estaduais.

§ Fortalecimento do papel dos diretores de escola na liderança do processo de implantação do sistema de gestão e incentivos à melhoria da aprendizagem.

10. Plano de obras e investimentos

§ Substituição de escolas do projeto Nakamura

Substituição das 76 escolas do Projeto Nakamura e das outras 131 escolas que possuem 390 salas de aula avulsas com o mesmo padrão Nakamura.

§ Adaptação das escolas em tempo integral

Obras de adaptação nas 492 Escolas em Tempo Integral (ETIs), com a reforma da cozinha, refeitório, banheiros e salas de informática, além da cobertura das quadras de esportes.

§ Cobertura de quadras esportivas

Programa de obras que visa à cobertura de todas as 2.315 quadras esportivas existentes nas escolas da rede estadual de ensino.

§ Ampliação da rede estadual de ensino

Programa de obras que visa à ampliação da rede física escolar para aumentar a capacidade de atendimento à demanda de alunos.

§ Manutenção e pequenos reparos nas escolas estaduais

Programa de manutenção, reparos e pequenos serviços de engenharia que visa à melhoria dos prédios.

§ Término do 3º turno diurno

Programa de construção de prédios e ampliação dos existentes nas regiões em que existem alunos da rede estudando no 3º turno diurno, com investimento previsto de R\$ 350 milhões. (SÃO PAULO (Estado), 2007b, s.p.).

As ações 1, 3, 8 e 9, que tratam da padronização curricular (ações 1 e 3), avaliação externa (8) e gestão por resultado (9), podem influenciar significativamente a organização do trabalho pedagógico das escolas, uma vez que o currículo-padrão é exigido na avaliação externa (Saresp). Os resultados dessa avaliação são enfatizados e servem para responsabilizar e recompensar os profissionais da educação, que almejam a bonificação para complementar os salários tão aviltados (algo que deveria ser um direito, e não privilégio).

Essas metas e ações do Plano Estadual de Educação de São Paulo no governo Serra (2007-2010) mostram a intensificação da influência neoliberal e da lógica mercadológica na gestão da rede estadual de ensino. Embora proporcionem mais investimento e destaque à educação, enaltecem o esforço próprio e os incentivos monetários, limitam a proposta pedagógica e preveem a formação de trabalhadores com habilidades e competências básicas para a produção capitalista, sem considerar as desigualdades sociais existentes nas comunidades atendidas por essa rede de ensino.

Quanto à proposta e às ações do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO (Estado), 2010a), voltado para o ciclo I, o documento evidencia que há um direcionamento do trabalho dos professores e de sua formação continuada. O professor-coordenador, por exemplo, deve difundir a aprendizagem adquirida em cursos de capacitação para que os métodos e materiais do programa sejam seguidos em sala de aula, o que constitui uma maneira de responsabilizá-lo pela implementação dos currículos nas escolas.

O Programa Ler e Escrever tem como foco a leitura e a escrita, com a justificativa de dar condições aos alunos do ciclo I para que continuem aprendendo no ciclo II, conforme as expectativas de aprendizagem (SÃO PAULO (Estado), 2008b). A proposta abrange principalmente o lado técnico da alfabetização, o que limita as possibilidades de compreensão do todo no ensino a ser desenvolvido, esvaziando o debate sobre essa formação. É preciso questionar também se o ciclo I tem a função de ensinar apenas leitura e escrita.

Constancio (2012) afirma que esse programa gerou a padronização do trabalho docente por meio do controle externo. No entanto, sua pesquisa verificou que os materiais do Ler e Escrever não são utilizados de maneira prioritária pelos professores para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas, o que a autora aponta como uma possível forma de resistência.

Além disso, as expectativas de aprendizagem contidas no documento oficial da SEE-SP (SÃO PAULO (Estado), 2008a) enfocam cada série/ano do ciclo I do ensino fundamental, destoando da proposta do Regime de Progressão Continuada, desrespeitando o tempo de aprendizagem dos alunos e incentivando um trabalho docente embasado nas expectativas para cada série/ano, e não para o nível em que os alunos se encontram.

Carvalho e Russo (2012) constataam a regulação da educação paulista pela padronização curricular ao analisar o programa denominado São Paulo Faz Escola:

Os resultados de diferentes processos de avaliação mostravam o quanto a educação, no Estado mais rico da federação, encontrava-se em situação crítica, em que pese a administração do Estado ser controlada pelo mesmo grupo político desde 1995. Como explicar fracasso tão evidente considerando o tempo, os recursos financeiros e a pretensa capacidade dos gestores da SEE? Nesse contexto, o Programa de Ação apresentado, denominado “São Paulo faz escola”, estabeleceu um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por

normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. (CARVALHO; RUSSO, 2012, p. 136).

Os autores apontam que o discurso do governo Serra pautava-se pela ideia de promoção da educação de qualidade, e observam que o fornecimento de materiais de orientação para professores e de apostilas para alunos vai ao encontro de uma formação para atender às exigências do capital.

Ao analisarem os seis princípios norteadores da proposta – “[...] uma escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como referência; prioridade para a competência da leitura e da escrita; articulação das competências para aprender; articulação com o mundo do trabalho” (CARVALHO; RUSSO, 2012, p.137) –, os autores notam a consonância do princípio “uma escola que também aprende” com os objetivos para a educação no século XXI contidos no relatório coordenado por Delors²⁰. Feito em 1998, esse documento apresenta as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no que se refere à importância de aprender sozinho para adaptar-se à globalização/internacionalização do capital, com a falácia de que isso dá autonomia e forma cidadãos. No caso de São Paulo, propõe-se que as instituições e os docentes também aprendam a ensinar (como se não o soubessem).

Sanfelice (2010) afirma que as políticas do estado de São Paulo têm caráter autoritário, já que não houve nenhum processo democrático para elaborá-las e implementá-las.

É claro também que a política educacional não se expressa somente pela forma como é introduzida uma nova proposta curricular na rede de ensino, mas, hoje, a este tópico se atrelam outras medidas que revelam a mesma postura autoritária: os sistemas de avaliação e bonificação dos docentes “produtivos” seriam outros bons exemplos. (SANFELICE, 2010, p. 152).

O autor problematiza a questão dos fins da educação e sua mercantilização:

²⁰ Jacques Delors, economista e político francês, foi o coordenador do relatório de pesquisa da Unesco intitulado *Os quatro pilares da educação*, de 1998, posteriormente divulgado no livro *Educação: um tesouro a descobrir*.

É preciso dizer ainda que a dita lógica de mercado vem a cada dia mercantilizando mais e mais a educação. Ela passou a se constituir em um bom produto que também vende consigo muitas outras mercadorias agregadas: cadernos, canetas, computadores, livros, sala de informática, antenas parabólicas, salas de videoconferência, laboratórios, jornais, revistas e toda uma imensa parafernália sobre a qual pouco se sabe do que efetivamente ajuda na qualificação da aprendizagem. Tanta mercadoria para ensinar os alunos a ler e escrever e depois participarem de avaliações? Avaliações concebidas por quem? Para avaliar o quê? Habilidades e competências? E o acesso democrático ao conhecimento como fica? E o exercício das práticas democráticas quando será iniciado? (SANFELICE, 2010, p. 153).

Também os gastos com a formação continuada dos professores da rede estadual paulista foram mais um “jogo de mercado”, por anunciarem a valorização desses profissionais sem a efetiva melhoria das condições de trabalho e ensino (SANFELICE, 2010). Evidentemente, os equipamentos tecnológicos nas escolas fornecem subsídios para a instrumentalização do trabalho docente, porém não são suficientes quando se trata de melhorias educacionais com fins emancipatórios.

Concordamos com o autor sobre a existência de um ideário capitalista subjacente a essa proposta de formação:

Das ideias *pedagógicas* de que a educação deve realizar as necessidades básicas de aprendizagem ao sugestivo princípio de que os sistemas educativos precisam oferecer conhecimentos e habilidades específicas que o sistema produtivo requer, passando ainda pela definição de uma moderna cidadania, a cartilha neoliberal tem sido adotada.

A continuidade dos governos tucanos no Estado de São Paulo tem viabilizado uma certa política educacional na qual, do governo Covas ao governo Serra, há um projeto em execução: formar cidadãos competitivos que tenham conhecimentos e destrezas para participarem da vida pública. Para tal objetivo o currículo atual torna-se a cartilha do professor. (SANFELICE, 2010, p. 156).

Assim, vemos as implicações do momento histórico na formulação de políticas públicas educacionais nas esferas nacional e estadual: incorpora-se a ideologia neoliberal, propõe-se o gerenciamento das instâncias públicas com viés de mercado e efetua-se uma regulação rígida, em que a avaliação e a competitividade são alguns dos instrumentos para o controle de qualidade.

A seguir, serão feitas algumas reflexões sobre a referida padronização curricular.

2.3. Padronização curricular: garantir o mínimo ou torná-lo o máximo?

Os conteúdos, inerentes ao ensino, são discutíveis e problemáticos por expressarem os valores que a escola difunde em um contexto social e histórico concreto. Compreendendo todas as aprendizagens necessárias para os alunos progredirem nas direções que marcam os fins da educação, os conteúdos tendem a estimular comportamentos, a transmitir valores e a exigir atitudes, conhecimentos e habilidades de pensamento (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Por isso é importante compreender a seleção de determinados conteúdos nas propostas curriculares e suas finalidades educacionais.

Sacristán e Gómez (1998) esclarecem que os currículos, como definição de objetivos, conteúdos e métodos, incorporam diferentes concepções, e que atualmente os conteúdos são cada vez mais selecionados externamente, por meio da implantação de políticas, cabendo aos professores somente organizar a prática para seu ensino.

Conforme nossas possibilidades, descreveremos a seguir o processo de definição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que propõem um currículo mínimo para o ensino brasileiro, e das Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para verificar como se tornam imposições ao lado das exigências das avaliações em larga escala, gerando uma preocupação maior sobre como ensinar esses conteúdos, habilidades e competências do que sobre por que ensiná-los.

No Brasil, o movimento de definição das propostas curriculares na esfera nacional começou na década de 1990. Anteriormente, essas propostas eram elaboradas nos níveis estadual e municipal.

As propostas curriculares surgem em meio à democratização da educação como oportunidade de garantir a qualidade de ensino a todos os alunos brasileiros. Em 1997, no governo FHC, o MEC (com o ministro Paulo Renato de Souza) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para orientar os professores e escolas sobre os conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental, etapa obrigatória de ensino. Segundo o próprio documento (BRASIL, 1997), trata-se de uma proposta “flexível”, que apresenta os conteúdos de cada disciplina a fim de orientar o trabalho dos professores, e não limitá-lo.

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, o Governo Federal instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, para cumprir o art. 9º, inciso IV, da LDB, segundo o qual é dever da União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Já o art. 26 estabelece que a escola deve complementar a proposta curricular com uma parte diversificada, de acordo com a especificidade dos alunos/comunidade.

No segundo mandato do governo Lula, a resolução CNE/CEB nº 4/2010 apresentou outras Diretrizes Curriculares, e atualmente há novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), com a justificativa de que é preciso garantir a qualidade educacional diante das alterações legais, como a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a obrigatoriedade de ensino dos 4 aos 17 anos e a inclusão de diversos segmentos sociais (quilombolas, indígenas etc.).

No entanto, as propostas curriculares tomam outros rumos no atual contexto histórico-político, porque passam a ser exigidas nas avaliações em larga escala.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) **são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência.** Os PCN's foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. (INEP, 2011c, s.p.).

Assim, as exigências e a política de responsabilização dos profissionais da educação determinam os conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos nas escolas, e o planejamento é verticalizado da esfera macro (governo) para a esfera micro (sala de aula).

Hypólito (2010) aponta que a política de regulação neoliberal recai sobre a identidade docente, a fim de adequá-la às exigências de um modelo gerencial. As cobranças levam o professor a adotar medidas condizentes com essa lógica, intensificando a relação entre o currículo padronizado e as formas de ensinar. Estas, por

fim, tornam-se imposições externas de uma perspectiva de mercado, para formarem o sujeito consumidor.

O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos. (HYPÓLITO, 2010, p. 1346).

No estado de São Paulo, a partir do governo Serra, apostou-se em uma proposta curricular unificada, como já apontado, com o intuito de melhorar o ensino e também exigí-la na avaliação em larga escala (Saresp), um meio de “fixá-la”.

As Orientações Curriculares para o Ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental) (SÃO PAULO (Estado), 2008a) listam as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Há ainda uma versão preliminar das Orientações Curriculares para o Ensino de Ciências, História e Geografia (SÃO PAULO (Município), 2007), as quais devem ser trabalhadas com os alunos da rede estadual paulista e estão em consonância com a proposta nacional. Os dois documentos oferecem uma perspectiva do mínimo que os alunos devem desenvolver até o fim de cada ano escolar.

Sobre o currículo padronizado no estado de São Paulo, Sanfelice (2010) declara que sua imposição fere a CF/88 e a LDB, as quais dispõem sobre a liberdade de pluralidade do ensino, das práticas pedagógicas e de elaboração de propostas pedagógicas próprias por cada unidade escolar. Com essa imposição, os professores-coordenadores são responsabilizados pela implementação dos currículos nas escolas (SANFELICE, 2010).

Segundo Carvalho e Russo (2012, p. 139), o princípio do “currículo como espaço de cultura”, propagado pela SEE-SP, teve como propósito a centralização curricular para “[...] acabar com atividades que não promovem aprendizagens relevantes”. Essa estratégia, porém, em vez de abrir espaço para a crítica, serviu apenas para a adaptação à sociedade capitalista, por defender a responsabilidade e a atuação social eficaz e tratar a cultura e o currículo como conceitos abstratos, naturalizados e sem história.

O foco nas competências, e não no conhecimento, leva as escolas a trabalhar com aprendizagens para que os alunos busquem novas aprendizagens, secundarizando os conhecimentos. Esse princípio das “competências como referência” articula-se com a

“sociedade do conhecimento” e com o desenvolvimento de aptidões frente às exigências da organização do trabalho capitalista (CARVALHO; RUSSO, 2012).

Para Carvalho e Russo (2012), o trabalho com a pedagogia das competências reforça a desigualdade social e a alienação, por não fazer a crítica ao processo de mercantilização da educação, substituindo o conceito de igualdade de condições pelo de igualdade de oportunidades. Falta na proposta da SEE-SP a ideia de formação voltada à compreensão da sociedade em que se vive e de suas relações sociais. Ademais, ao colocar a centralidade no aluno – retomando o escolanovismo –, essa política desvaloriza o professor (CARVALHO; RUSSO, 2012).

A regulação do sistema de ensino paulista (por meio do currículo e da avaliação) acaba moldando as práticas dos professores e o trabalho no cotidiano escolar.

A estruturação de um currículo homogêneo, cerne da proposta de reforma curricular imposta pela SEE, na rede pública estadual de São Paulo, a partir de 2008, tem gerado desconforto e um sentimento de depreciação no trabalho dos trabalhadores da educação. Outro elemento que as pesquisas têm permitido identificar é a relação entre os conteúdos a serem trabalhados, que contempla o desenvolvimento das habilidades e competências, e a necessidade em se atingir os objetivos estabelecidos pela SEE/SP. Tal relação incomoda os professores, pois as avaliações do SARESP, que controlam o desempenho de aprendizagem dos alunos das escolas estaduais, estão baseadas nesses conteúdos. Assim há uma intensa relação entre conteúdo, avaliação e a busca de qualidade das escolas. (CARVALHO; RUSSO, 2012, p. 145-146).

Os autores evidenciam, por meio de entrevistas, que os professores encontram dificuldades em trabalhar o currículo proposto, pois não o consideram adequado aos alunos, na maioria moradores de bairros periféricos. Eles recusam a proposta não por discordarem das concepções subjacentes ou por terem um posicionamento crítico, mas por perceberem sua inadequação à realidade de seus alunos.

Com base em suas pesquisas, Carvalho e Russo (2012) formulam a hipótese de que isso esteja ocorrendo em um grande número de escolas da rede estadual paulista, já que passam pelo mesmo processo avaliativo (regulador). Este acaba por determinar o que deve ser ensinado, o que significa perda de autonomia no trabalho docente.

Além disso, a política de bônus faz com que os professores busquem os

[...] objetivos estabelecidos pela SEE sem se importar com os meios. A retenção ou aprovação de um aluno fica condicionada ao número

possível que a escola pode ter, desde que não comprometa a meta buscada e que possibilite o bônus. É uma lógica insana. Que esvazia a escola e o processo escolar de qualquer perspectiva formadora, não criando condições para um ambiente que motive e dê sentido ao fazer dos professores. Não cria condições para a educação. (CARVALHO; RUSSO, 2012, p. 148).

Desse modo, as escolas perdem a chance de difundir culturas que primem pela diversidade; possibilitem que os estudantes se identifiquem e valorizem o seu contexto, sua origem e sua história; e promovam a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos historicamente. Esse potencial “culturalizador” do conteúdo (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998) fica à mercê de metas e resultados, sem alcançar o cidadão submetido a essa lógica. Não há reflexão sobre a complexidade da sociedade em que se vive, sobre os conteúdos ensinados e sobre seus fins.

Por influência do foco no desempenho dos alunos em provas padronizadas, as escolas podem estar aderindo aos currículos mínimos²¹ (difundidos por meio das matrizes dessas provas) para organizar o ensino. Ao buscarem bons resultados, as instituições talvez nem sequer questionem a concepção de educação subjacente a esses currículos, que são denominados mínimos mas tratados como máximos.

Compreendemos que, ao elaborarem seu próprio plano de ensino, os professores podem reconhecer suas intenções pedagógicas e sua concepção de educação. Sacristán e Gómez (1998) apontam quatro aspectos práticos do plano, que devem ser coerentes para torná-lo viável: administração, escola, professores e materiais didáticos. Porém, as diferentes formas políticas de regulação por trás do processo educacional – entre elas as avaliações em larga escala e o currículo oficial (SOUSA; ARCAS, 2010) – impedem que haja uma efetiva autonomia na elaboração dos planos de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo podem e devem servir de base para a elaboração dos planos de ensino. No entanto, cabe ao professor propor alterações e acrescentar conhecimentos importantes para a classe – afinal, ele é quem tem proximidade com a realidade do aluno.

²¹ Entendemos que a limitação do plano de ensino ao currículo mínimo é um problema que não recai somente à falta compromisso dos professores com o ensino de qualidade. Trata-se de um problema estrutural, visto que o número elevado de alunos por sala, o salário baixo, a falta de recursos pedagógicos – tecnologias e materiais didáticos instrumentais –, a formação inicial e continuada inadequada, entre outros, são alguns dos fatores que impedem o professor de se apropriar do trabalho pedagógico e, consequentemente, prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, muitos questionamentos despontam e nos inquietam: afinal, por que somente algumas áreas do conhecimento são avaliadas? Se as escolas fossem avaliadas também em outras áreas, obteriam um resultado semelhante ao atual? Ao enfocarem principalmente os conteúdos de Português e Matemática, as provas não enfraquecem o comprometimento com outras disciplinas? Seria essa educação “fragmentada” ideal para a formação dos alunos? As desigualdades, a multiplicidade cultural e a crítica têm espaço nessa lógica? Maximizar a exigência do currículo mínimo não leva a escola a buscar a formação mínima, ou a treinar os alunos com baixa proficiência para que atinjam o mínimo e não prejudiquem o desempenho geral?

Dessa forma, parece pertinente o alerta de Carvalho e Russo (2012) sobre o fato de a proposta curricular do estado de São Paulo não permitir a formação para a luta de classes e para a emancipação humana. A falta de discussão crítica e de conscientização não potencializa a escola como espaço de formação plena para a emancipação, mas fortalece a formação adequada aos fins da sociedade capitalista.

2.4. Uso das avaliações como instrumento de viés empresarial para a regulação da educação

Há muito tempo a avaliação vem sendo utilizada como um instrumento para a manutenção da ordem capitalista, servindo para hierarquizar e selecionar indivíduos nas escolas em decorrência do que ocorre no âmbito social, político e econômico.

Currículos mínimos destoantes das lutas sociais (de classes) são impostos como se fossem “neutros” e exigidos nas avaliações em larga escala, cujos resultados são utilizados para compor índices como o Ideb e o Idesp e, assim, desvelar a qualidade da escola. Desse modo, a atual ênfase nos resultados acaba por potencializar a influência das avaliações em larga escala nas práticas e organização escolares (SOUZA; ARCAS, 2010).

Alguns autores mostram a trajetória histórica da avaliação e destacam o fato de ela estar atrelada a uma concepção ideológica hegemônica (DIAS SOBRINHO, 2002; 2004; AFONSO, 2007).

Dias Sobrinho (2004) considera que a avaliação fundada na epistemologia objetivista abarca uma visão mercadológica, o individualismo, a competitividade, a meritocracia e a quantificação de resultados para comparações e *rankings*. “Os testes, as

escalas, as estatísticas e os rankings são recursos privilegiados para verificar, controlar e produzir eficiência e qualidade, mas segundo noções de eficiência e qualidade que correspondam a essa racionalidade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 712).

O autor menciona o surgimento, no século XX, dos instrumentos de medida: a Psicometria – testes para fins de classificação; a Cienciometria – medidas e quantificação da produção científica; e a Econometria, usada nos anos 1970 para medir a viabilidade econômica de um projeto e o impacto econômico do programa executado, e atualmente para minimizar os recursos para a educação (DIAS SOBRINHO, 2004).

Dias Sobrinho (2002; 2004) aponta ainda que a sociedade complexa incitou a organização seletiva, sempre baseada no mérito individual e incapaz de incluir todos, apesar de isso não ser assumido declaradamente. Assim, foi preciso aperfeiçoar a técnica de avaliação, e os testes que antes eram orais passaram a ser escritos:

Os testes escritos são uma criação da escola moderna. Sua forma escrita liga-se à ideia de credibilidade pública, transparência e rigor. Ganharam tanta importância que acabaram interferindo fortemente na definição dos currículos e das propostas pedagógicas. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 714).

O autor critica esse procedimento:

O critério da medida da coerência, embora se justifique em muitos casos, não é totalmente suficiente para tratar fenômenos com enorme grau de complexidade, dinamismo e conteúdos simbólicos como é o caso da educação. As dinâmicas educativas não se referem somente aos planos organizacionais e aos significados intrínsecos e internos das práticas. Elas também se projetam em problemáticas públicas e lançam questões que escapam à rigidez da racionalidade administrativa. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 716).

Dias Sobrinho (2004) defende a avaliação fundada na epistemologia subjetivista, pois considera o processo educacional dinâmico e regado de ideologia, de modo que a avaliação é influenciada pela visão política dos sujeitos. O autor ressalta o caráter ético da educação como bem comum, e não como instrumento de seletividade e exclusão; a criticidade e a autonomia que a avaliação pode proporcionar; a atribuição de valor e a construção de sentido: “É esse caráter ético e, portanto, político que coloca a avaliação no centro das reformas e dos conflitos, pois o que está em jogo e em disputa é o modelo de sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 722).

Afonso (2007) aborda o crescente uso da avaliação como principal instrumento de regulação dos sistemas de ensino e os diversos argumentos em sua defesa em diferentes países. Aponta que as avaliações externas atuais dão continuidade aos antigos exames utilizados para a avaliação, seleção e hierarquização nas modernas administrações burocráticas públicas e privadas.

[...] o próprio desenvolvimento do sistema capitalista começava a ver vantagens económicas na assunção, por parte do sistema educativo formal, da função de selecção e hierarquização dos indivíduos (futuros trabalhadores ou quadros técnicos), realizada em função de critérios supostamente neutros e meritocráticos que assim passariam a ser percebidos como a forma mais vantajosa e eficiente de regular (e legitimar) o acesso diferencial ao sistema ocupacional. (AFONSO, 2007, p. 13).

Além de considerar que se trata de um instrumento de controle do Estado sobre o que se ensina e como se ensina, o autor acrescenta entre as funções desses exames (“atualizados” tecnicamente para ganhar fidedignidade) a pressão sobre os estabelecimentos de ensino, exercida pela

[...] concorrência e hierarquização através da publicitação e divulgação dos resultados escolares dos estudantes (rankings), os quais deveriam, supostamente, apoiar a livre escolha educacional por parte dos pais, transformados, entretanto, em clientes ou consumidores da educação escolar. (AFONSO, 2007, p. 14).

Desse modo, “[...] tratava-se essencialmente de introduzir a ideologia de mercado no próprio espaço público estatal e não tanto de avançar para mecanismos de privatização” (AFONSO, 2007, p. 15).

Peroni (1997) também aborda a ênfase que tem sido dada às avaliações no Brasil em consonância com a reforma do Estado, que as caracterizou como instrumento de controle de qualidade (entendida como produtividade) e inseriu ideais empresariais (neoliberais) no âmbito educacional, o que de certa forma facilita o gerencialismo da “produção escolar”.

Sousa e Arcas (2010) citam pesquisas que revelam uma rejeição/resistência ao Saresp nos anos 1990, e lembram que este servia mais para difundir uma cultura avaliativa, atingindo as práticas pedagógicas apenas nos períodos de aplicação, e não ao longo do ano letivo.

Na segunda metade dos anos 2000, surgiram os treinamentos para as avaliações, de modo que inicialmente se discutiam, nos momentos de planejamento e nas reuniões pedagógicas, os resultados obtidos. Em seguida o foco passou a ser os conteúdos, competências e habilidades a serem ensinados, muitas vezes sem haver crítica sobre a educação oferecida aos alunos. Além disso, as práticas de avaliação tradicionais (classificatórias e seletivas) foram reforçadas, tendo o Saresp como referência (SOUZA; ARCAS, 2010).

Concordamos com Sousa e Arcas (2010, p. 192) que devemos refletir “[...] se os usos feitos dos resultados do Saresp tanto pelas escolas, assim como pelos gestores do sistema, servem [...] de forma positiva na busca da melhoria da qualidade do ensino e na garantia de aprendizagem a todos os alunos”.

Dias Sobrinho (2004, p. 724) aponta que o controle

[...] é importante quando se objetiva consolidar práticas e fazer ajustes, porém não quando se quer pôr em questão os significados e os valores, tampouco quando se pretende fazer da avaliação um consistente processo ético e técnico de formação humana.

Arcas (2009), Sousa e Arcas (2010), Sousa e Oliveira (2010), Silva e Gimenes (2012), entre outros, discutem as implicações das avaliações, com suas exigências e seu caráter regulatório, nas práticas e organização pedagógicas. Tais autores indicam que a avaliação educacional em larga escala tem sido usada como estratégia de controle de resultados na educação e de responsabilização das escolas pelos seus resultados, principalmente quando estes são atrelados aos bônus salariais.

Apesar disso, enxergam pontos positivos nas informações geradas por tais avaliações, como a possibilidade de auxiliarem o trabalho no âmbito das escolas e das políticas educacionais, se forem usadas em ações de melhoria efetiva, e não apenas com finalidade meritocrática.

O potencial da avaliação está nas ações que são tomadas após a análise dos resultados, ou seja, a avaliação não termina com a obtenção do resultado, mas é um processo para que a aprendizagem se efetive (LUCKESI, 1996) e, no caso das avaliações em larga escala, para que as políticas públicas sejam reformuladas, com o intuito de garantir a melhoria do sistema de ensino (FREITAS et al., 2012).

Quando se trata da avaliação de sistemas, é necessária uma política governamental para auxiliar as localidades que revelarem dificuldades educacionais nos

testes. Os resultados, portanto, não devem ser usados apenas para a mera regulação, a serviço da meritocracia e da responsabilização; ao contrário, devem ser analisados para que promovam a igualdade de aprendizagem para todos.

Contudo, nota-se que esses resultados têm sido constantemente tomados como evidência do trabalho dos professores. Com isso, eles são responsabilizados pelo desempenho de seus alunos nas avaliações, sem que sejam analisadas também as condições de ensino e de aprendizagem e o cenário social mais amplo, externo à escola.

Ravitch (2011) afirma que a responsabilização dos profissionais da educação ocorreu amplamente durante a implementação de testes padronizados nos Estados Unidos, sobretudo com a criação da auspiciosa lei *No Child Left Behind* (“nenhuma criança fica para trás”), que pretendia melhorar o ensino atribuindo aos professores, gestores e escolas o desempenho dos alunos nesses testes.

A autora mostra as consequências da ênfase nos resultados para a premiação (responsabilização positiva) e sanção (responsabilização negativa) desses profissionais. Entre elas estão diversas estratégias para aumentar os escores sem efetivamente melhorar a aprendizagem dos alunos, ou seja, fraudes para “manipular” os resultados e obter as premiações. Assim, a pressão sobre professores e gestores acabou por não efetivar a qualidade educacional, como difundido pelos políticos.

Dada a importância dos escores dos testes, não surpreende que os professores e administradores escolares tenham engendrado diversas maneiras de explorar lacunas do sistema de testagem: ou seja, truques e atalhos para atingir os resultados desejados, sem melhorar a educação. **Quando o propósito da testagem é informativo e diagnóstico, não há motivo para os professores e diretores alterarem os resultados, exceto através de um ensino melhor. Mas quando o propósito do teste é a responsabilização, então os professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em sua escola não mudarem.** Se os escores subirem, eles podem ganhar um belo bônus, se descerem, sua escola será estigmatizada, e eles podem perder seus empregos. A pressão intensa gerada pelas demandas da responsabilização leva muitos educadores e diretores a aumentar os escores de maneira que nada têm a ver com a aprendizagem. (RAVITCH, 2011, p. 177. *Grifos nossos*).

Ravitch (2011) destaca que a preparação para os testes é a estratégia mais comum para burlar o sistema. Isso é feito por meio de atividades que treinam habilidades e de questões similares, constantemente repetidas antes da prova.

Verifica-se que os motivos do bom desempenho dos estudantes estão atrelados mais a questões sociais, econômicas e culturais do que propriamente ao trabalho desenvolvido pela escola. O resultado dos testes também não pode representar a medida exata dos conhecimentos e habilidades dos estudantes pelo fato de estar sujeito à subjetividade deles em um recorte de um dia de sua vida.

A autora relata que, nos Estados Unidos, a passagem da discussão sobre um currículo mais “completo” e coerente para a ênfase nos testes ficou clara com a lei de responsabilização *No Child Left Behind* (RAVITCH, 2011). Os reformadores empresariais então tomaram posse do discurso educacional, propondo organizar o ensino como um mercado: demitir profissionais, fechar as escolas que não aumentassem os escores nos testes e premiar profissionais que os aumentassem.

Os líderes empresariais gostam da ideia de transformar as escolas em um mercado onde o consumidor é rei. Mas o problema com o mercado é que ele dissolve comunidades e as substitui por consumidores. Ir à escola não é a mesma coisa que ir às compras. (RAVITCH, 2011, p. 247).

Outro autor que faz críticas incisivas a esse tipo de política é Freitas (2012b), segundo o qual a responsabilização de docentes pela (má) qualidade do ensino também sofre influência de empresários no Brasil.

No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos pela Educação. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo.

Atualmente, a Secretaria de Educação Básica do MEC está sob o comando de outro membro do Conselho de Governança do movimento, Cesar Callegari. No Conselho Nacional de Educação, atua também como conselheiro Mozart Neves Ramos – para falar apenas de algumas conexões. Mais recentemente, entidades empresariais e associadas na América Latina, em 11 países, passaram a compor uma frente no continente em prol destas ideias. Uma rede de institutos e fundações privadas se desenvolve no país, apoiando experiências e iniciativas coerentes com esta plataforma. (FREITAS, 2012b, p. 381-382).

Freitas (2012b, p. 385) é contra a meritocracia presente na política de responsabilização, porque “[...] não tem maiores impactos na melhoria do desempenho

dos alunos e acarreta graves consequências para a educação”. Além disso, alerta sobre a privatização da gestão da escola pública, que continuará sendo custeada pelo Estado, porém com repasse de recursos financeiros à esfera privada para geri-la.

[...] é a escola pública aberta a todos que tem que ter qualidade e, portanto, é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria. Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas. Diga-se, de passagem, que muitas escolas privadas aparecem melhor nas estatísticas porque elas já recebem alunos mais qualificados no ponto de partida. Incluam-se, ainda, as diversas estratégias de seleção por elas usadas na entrada e durante a estada do aluno nestas escolas, fato inaceitável para uma escola pública que, por lei, deve acolher a todos, independentemente de sua qualificação inicial ou obtida durante os estudos. (FREITAS, 2012b, p. 386).

O autor ainda apresenta dez consequências da reforma empresarial da educação, a saber: 1) o estreitamento curricular, com foco em Leitura e Matemática, restringindo o ensino ao que as avaliações exigem, ao “básico/mínimo”, e assim reduzindo o potencial formativo da escola, principalmente para os alunos pobres; 2) a competição entre os profissionais e as escolas em detrimento da colaboração, que é essencial à formação dos alunos; 3) a pressão por bom desempenho sobre os alunos e a preparação para os testes, em razão de os resultados serem atrelados ao bônus salarial para os profissionais da educação, o que exclui os alunos com dificuldade de aprendizagem; 4) as fraudes para alcançar as metas estabelecidas, por causa da pressão; 5) o aumento da segregação socioeconômica no território, devido à especialização em uma clientela e à recusa em atender a alunos com baixo desempenho; 6) o aumento da segregação econômica dentro da escola, com distinção dos alunos por turma conforme seu desempenho e a centralização do desempenho médio; 7) a precarização da formação docente, com foco nos aspectos práticos das metodologias, dependência de “manuais de instruções” e diminuição do tempo dos cursos; 8) a devastação moral do professor, com sua responsabilização pelos resultados e exposição pública, gerando insatisfação pelo “fardo carregado”; 9) a destruição do sistema público de ensino, com a privatização das escolas caso seu desempenho permaneça baixo, mesmo com as evidências de que essa política não é eficaz; e 10) a ameaça à própria noção liberal de democracia, por falta de espaço para a pluralidade de opiniões.

Freitas (2005; 2007) sugere como forma de contrarregulação a avaliação institucional participativa, com a responsabilização bilateral do sistema e da escola, para buscarem melhorias para o ensino colaborativamente.

A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos polos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a privatização. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização "do que é possível fazer". Em nossa opinião, uma melhor relação implica criar uma parceria entre escola e governo local (municípios), por meio de um processo que chamamos de *qualidade negociada, via avaliação institucional*. (FREITAS, 2007, p. 975).

As avaliações em larga escala são interessantes porque, ao apontarem os níveis de aprendizagem dos estudantes das redes de ensino e as defasagens educacionais (desempenho e idade-série), podem fornecer uma base para políticas públicas. Contudo, de fato tem prevalecido a sua utilização para a responsabilização vertical (de cima para baixo), e não bilateral (FREITAS, 2007).

A responsabilização vertical, ou seja, a visão de que a culpa pela (má) qualidade do ensino é do contexto micro (a escola e seus gestores, professores e estudantes), firma-se na aplicação de conceitos e “fórmulas” empresariais para a melhoria da escola pública (FREITAS, 2007), o que não parece a estratégia mais adequada em um país com grande diversidade e desigualdade bastante acentuada.

Adere-se à responsabilização sem se questionarem elementos pertinentes, como a concepção de educação que subjaz à proposta de ensino. Como estratégia para controlar ações e responsabilizar as escolas, tem ocorrido a aplicação de avaliações em larga escala em caráter censitário, inibindo uma proposta de avaliação formativa (SOUZA; ARCAS, 2010).

Conforme os resultados, emprega-se a premiação como “incentivo”. No nível nacional, mais recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) são destinados às escolas que atingirem as metas intermediárias do Ideb²², e em São Paulo é dado um bônus aos profissionais das instituições que atingirem a meta do Idesp. Com isso, a busca por bons resultados nas avaliações em larga escala e pela melhoria do fluxo escolar toma o lugar da preocupação com a formação dos estudantes.

²² A escola que atingir a meta intermediária no Ideb, estipulada pelo Inep/MEC, recebe 50% a mais do valor repassado.

Discutir e analisar as propostas para a melhoria da qualidade educacional é essencial para os sistemas de ensino brasileiros, mas esse processo deveria ser regido não pela evocação do esforço próprio, e sim pela ideia de qualidade como direito de todos.

[...] o Saresp, ao induzir práticas avaliativas e ao orientar o trabalho pedagógico, não promove, necessariamente, uma mudança nos objetivos da avaliação, pois enfatiza a busca de bons resultados nos testes padronizados, o que não significa que o objetivo do trabalho decente esteja voltado para a garantia da aprendizagem de todos os alunos. (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 195).

Isso posto, compreendemos que o uso da avaliação em larga escala para averiguar a qualidade do ensino brasileiro permite o controle do Estado sobre esta, dado que a CF/88 estabelece a educação de qualidade como direito de todos e é necessário garanti-la não apenas para uma minoria.

No entanto, com a ênfase nos resultados (auxiliada por propagandas midiáticas), prevalecem a meritocracia e a responsabilização de professores e gestores pelo “preparo” dos estudantes para tais avaliações. Isso acontece independentemente dos aspectos sociais, econômicos e históricos da comunidade em que a escola está inserida, e sem que se compreendam os limites e complicações dos estudantes brasileiros de classe popular para a aprendizagem de conteúdos científicos.

Ademais, vemos que a avaliação como controle de resultados no Brasil é guiada por documentos de organismos multilaterais e experiências de outros países (como os Estados Unidos). Esse processo iniciou-se com a formulação do Planejamento Político Estratégico (BRASIL, 1995), no governo FHC, e hoje tem se “aperfeiçoado”.

Na sequência, abordaremos o uso dos resultados das avaliações para o pagamento de profissionais da educação nas políticas educacionais de São Paulo.

2.5. Bonificação por Resultado e Programa de Valorização pelo Mérito no estado de São Paulo: seguindo o receituário neoliberal?

A política de bonificação dos profissionais da educação, inicialmente atrelada à assiduidade deles, surgiu no governo Covas. Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sob a gestão do governador José Serra (PSDB) e da então

secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, instituiu a Bonificação por Resultado (BR), por meio da Lei Complementar nº 1.078 (SÃO PAULO (Estado), 2008b).

Conforme o art. 2º da referida lei, a BR está “[...] desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor”, sendo uma das ações para atingir as metas estipuladas por esse governo (apresentadas em páginas anteriores).

Essa bonificação se articula com os indicadores e metas propostos pela Secretaria da Educação para avaliar os resultados da unidade de ensino ou unidade administrativa. Consideram-se para o cálculo do bônus o índice do desempenho global da rede estadual de ensino, o índice do desempenho específico da unidade de ensino ou unidade administrativa, a meta estipulada pela Secretaria da Educação, o índice de cumprimento de metas, o índice agregado de cumprimento de metas, a retribuição mensal, os dias de efetivo exercício e o índice de dias de efetivo exercício, critérios apresentados no art. 4º da Lei Complementar nº 1.078.

Atualmente, o Idesp é utilizado como indicador de resultado educacional para o pagamento do bônus por abranger todas as escolas estaduais, servindo de base para o acompanhamento e controle da qualidade das escolas.

O valor do bônus anual é distribuído conforme a porcentagem de metas alcançadas: 2,9 vezes o salário-base para 120% (o máximo considerado); 2,4 para 100%; 1,2 para 50%; e 0,1 para 10%.

Para o pagamento desse bônus, o governo estadual de São Paulo calcula o “adicional por qualidade”, que “[...] reflete a posição do Idesp da escola em relação à média das escolas da rede e à meta de longo prazo (Meta 2030)” (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 12). Esse adicional é definido anualmente por série de ensino avaliada, seguindo uma fórmula. Por exemplo:

$$\text{Adicional por qualidade} = \frac{\text{IDESP}_{s\ 2012} - \text{IDESP agregado}_{s\ 2011}}{\text{META}_{s\ 2030} - \text{IDESP agregado}_{s\ 2011}}$$

Nesse cálculo, o $\text{IDESP}_{s\ 2012}$ é o resultado obtido pela escola na série avaliada em 2012, o $\text{IDESP agregado}_{s\ 2011}$ é a média do resultado do Idesp da rede de ensino a que a escola pertence, e a $\text{meta}_{s\ 2030}$ é a meta de longo prazo estabelecida pelo governo estadual para cada série avaliada:

Figura 3 - Metas de longo prazo (2030) - São Paulo.

	5º ano EF	9º ano EF	3º ano EM
META 2030	7,0	6,0	5,0

Fonte: SÃO PAULO, 2012.

Desse modo, quanto mais perto da meta de longo prazo estiver o resultado da escola por série avaliada, maior o bônus que seus profissionais receberão.

A falta de compreensão sobre o adicional de qualidade, implantado a partir de 2009 pelo governo do estado de São Paulo, e sobre outros cálculos feitos para determinar o resultado final e o bônus torna difícil para os profissionais da educação acompanhar o que receberão.

Outra questão interessante é o fato de o bônus ser pago no mesmo dia em que os resultados são divulgados às escolas, o que restringe a possibilidade de os profissionais exigirem a correção do valor a ser recebido.

Quando o aumento dos resultados quantitativos de um exame é equiparado à melhoria da educação e serve para a premiação dos profissionais da área, cabe perguntar se podemos aceitar que a educação seja passível de tamanha simplificação. Treinar para um exame significa de fato favorecer a aprendizagem, se a preocupação é monetária, e não formativa?

Seguindo essa lógica de produtividade por resultado, também foi criado, em 2009, o Programa de Valorização pelo Mérito (PVM), por meio da Lei Complementar nº 1.097, assinada pelo secretário da Educação Paulo Renato Souza (SÃO PAULO (Estado), 2009a).

Assim, o profissional de magistério da SEE-SP que objetivar elevar sua faixa salarial (que varia de 1 a 5) deve submeter-se a uma “prova de mérito” e atingir uma pontuação mínima para ser aprovado de acordo com sua faixa salarial, conforme o art. 9º do Decreto nº 55.217 de 2009 (SÃO PAULO (Estado), 2009b), que regulamenta a referida lei:

Artigo 9º - No processo de avaliação previsto no artigo 2º deste decreto será observada a escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, exigindo-se o desempenho mínimo para promoção na seguinte conformidade:

I - da faixa 1 para a faixa 2: 6 (seis) pontos;
 II - da faixa 2 para a faixa 3: 7 (sete) pontos;
 III - da faixa 3 para a faixa 4: 8 (oito) pontos;
 IV - da faixa 4 para a faixa 5: 9 (nove) pontos. (SÃO PAULO (Estado), 2009b, s.p.).

Além disso, para obter o aumento salarial, o candidato deve estar entre os 20% mais bem classificados de sua faixa, conforme o art. 4º, parágrafo 4º, da lei em questão (SÃO PAULO (Estado), 2009a). A classificação segue critérios específicos, como pontuação mínima na prova, tempo de permanência na rede estadual e unidade escolar, e frequência ao trabalho (SÃO PAULO, 2009b).

De acordo com o ideário neoliberal, Friedman (1982) aponta benefícios no pagamento por mérito.

Com relação ao salário dos professores, o principal problema não é o de serem em média tão baixos – eles podem até mesmo ser muito altos em média – mas o de serem demasiado uniformes e rígidos. Professores de nível baixo têm salários muito altos, e bons professores têm salários muito baixos. **Os níveis salariais tendem a ser uniformes e determinados por tempo de serviço, diplomas obtidos de cursos – mais do que por mérito.** Isso também, em grande parte, é o resultado do atual sistema de administração governamental das escolas, e torna-se mais grave à medida que a área sobre a qual o governo exerce controle torna-se maior. (FRIEDMAN, 1982, p. 86. *Grifos nossos*).

O autor propunha a competição e o pagamento por mérito para solucionar o problema da qualidade: “[...] o sistema alternativo resolveria esses problemas e permitiria que a competição regulasse a questão do mérito e atraísse bons profissionais para o magistério” (FRIEDMAN, 1982, p. 87).

Isso evidencia o fundamento neoliberal das proposições do governo paulista, que também defende a meritocracia, como afirma Paulo Renato Souza, o secretário da Educação durante a implementação do Programa de Valorização pelo Mérito, em entrevista à revista Veja:

O plano de São Paulo não apenas eleva os salários, o que é um chamariz por si só, mas faz isso reconhecendo, por meio de avaliações, o mérito dos melhores profissionais. Ou seja: esforço e talento serão premiados, um estímulo que a carreira não tinha. A meritocracia consta de qualquer cartilha de gestão moderna, mas é algo ainda bem novo nas escolas brasileiras. (REVISTA VEJA, 2009, s.p.).

Pelo processo de Promoção do Quadro de Magistério da SEE-SP, os professores que têm mérito são os que se enquadram nas expectativas do governo, independentemente das condições socioeconômicas do entorno escolar, que são fatores objetivos para a realização do trabalho dos profissionais da educação.

As condições objetivas são determinadas por questões sociais, políticas e econômicas. Em um sistema de sociedade desigual, há diferenças de condições para realizar atividades mínimas e até mesmo para a própria subsistência.

De acordo com Marx (1985), o homem evoluiu a partir de seu trabalho, uma atividade que lhe é inerente e que o socializa com os demais e com a natureza, ao fazê-lo partir de suas necessidades para solucionar problemas e perseguir um objetivo. Porém, o trabalho assalariado, no qual se atribui valor de troca ao dinheiro e se paga parcialmente o esforço despendido, expropria o homem do produto e dos objetivos para realizar tal atividade.

O processo de trabalho [...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1985, p. 303).

Marx (1985) aponta também que, quando o capitalista compra a força de trabalho, transforma-a em uma mercadoria para consumi-la e controlá-la como desejar.

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. (MARX, 1985, p. 304).

Conforme Marques (2012, p. 56), “O trabalho do professor nas unidades escolares passa a ser gerenciado por meio de mecanismos empresariais, com vistas ao aumento da produtividade, mediante a bonificação por resultados e desempenho”. Essa prática iguala o âmbito educacional ao empresarial, desconsiderando sua dinâmica e complexidade.

O governo do estado de São Paulo passou a controlar cada vez mais o trabalho pedagógico na escola por meio da padronização do currículo (com o Programa Ler e Escrever para os anos iniciais do ensino fundamental e o Programa São Paulo Faz Escola para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio) e por meio de avaliações em larga escala para cobrar esses conteúdos, como já apontado, a fim de aumentar a produtividade. Com isso, os objetivos do ensino ficam além do controle e da consciência dos trabalhadores, intensificando o processo de mercantilização do trabalho descrito por Marx (1985).

É preciso questionar se o atual tratamento dado à educação instiga os profissionais da área a trabalhar com o objetivo de transformá-la e proporciona a apropriação do conhecimento por todos os estudantes, assim como a instrumentalização para a superação das desigualdades. Sabemos que o problema não é somente a falta de comprometimento, mas também a falta de condições objetivas para que a mudança ocorra.

As políticas neoliberais, como a Bonificação por Resultados (BR) e o Programa de Valorização pelo Mérito (PVM) no âmbito da SEE-SP, acabam por gerenciar os recursos destinados ao salário e à valorização do magistério de maneira ineficaz e “improdutiva”, porque têm como premissa a pressão por bons resultados e não consideram a desigualdade de oportunidades, o que inviabiliza um processo de ensino-aprendizagem com qualidade para todos.

Essas políticas pregam o individualismo, a competitividade, o mérito, a eficiência e a eficácia, aferidas por meio de avaliações cada vez mais utilizadas como instrumento de regulação e controle estatal. Há pouco reflexo sobre a melhoria da formação ofertada aos estudantes, e cria-se um mercado educacional competitivo, com foco no aumento do valor de troca do trabalho dos profissionais da educação.

Tanto a BR quanto o PVM são expressões de uma política neoliberal para a educação, baseada na meritocracia como meio para alcançar melhorias e na lógica empresarial. Ambas as políticas ignoram os direitos trabalhistas dos professores, suas condições de formação e trabalho, e o fato de que o desempenho dos alunos no Saresp e a pontuação na prova de mérito não representam completamente o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula.

As avaliações acabam tendo destaque no cenário educacional não por auxiliarem no processo de ensino-aprendizagem, mas por classificarem e selecionarem. As escolas

são pressionadas para apresentar bons resultados nas avaliações em larga escala e os professores são estimulados a fazer provas de mérito devido à ideia de “prestação de contas” para o Estado, que, por “investir” recursos humanos e financeiros, deve exigir produtividade. Porém, tomar a avaliação como um fim em si mesma, em busca de resultados, acaba prejudicando a aprendizagem, dadas as condições de trabalho.

Os valores recebidos pelo desempenho dos alunos em testes padronizados e pelo desempenho dos professores na prova de mérito não integram os vencimentos dos profissionais da educação e não incluem as garantias legais trabalhistas, como as referentes à previdência. É um dinheiro “extra” destinado somente àqueles que se destacarem, o que esvazia a luta por melhores salários para todos os profissionais e, assim, desvaloriza a classe do magistério.

Além disso, incentiva-se a competitividade entre os pares, já que o PVM atinge somente 20% dos docentes, independentemente de um número maior do que esse alcançar a pontuação/meta preestabelecida ou de, no caso da BR, os alunos ultrapassarem o desempenho de 120% especificado como meta no Idesp. Os professores também não podem ganhar mais do que 2,9 vezes o valor do salário-base, limitando-se a “qualidade” da educação.

Segundo publicação do jornal Estadão (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2013), o governo paulista gastou R\$ 590 milhões no pagamento de bônus a 205.869 servidores no ano de 2013, ou uma média de R\$ 2.865,90 para cada servidor. Se dividirmos esse valor pelos doze meses trabalhados para atingir as metas, obtemos R\$ 238,83 por mês. Trata-se de um pagamento pouco significativo, que não incide nos provimentos previdenciários desses profissionais e que pode não se repetir no ano seguinte (caso não se atinja meta, não há bônus), além de ter um efeito ilusório quando recebido de uma só vez.

De maneira geral, ao ganharem o bônus, os professores enfraquecem a luta por melhores salários e não questionam suas condições de trabalho, preocupando-se mais em garantir seus bons resultados e, por isso, limitando a aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre os valores,

Segundo a pasta, cerca de 114 mil profissionais ganharão até R\$ 2.500,00. Mais de 52 mil receberão até R\$ 5.000,00. Outros 28.978 educadores terão até R\$ 8.000,00 em bônus. Valores superiores a R\$ 8.000,00 serão pagos a 9.894 funcionários da pasta. Dos 163.824

integrantes do magistério contemplados, cerca de 158 mil são professores. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2013, s.p.).

Se a maioria (55,4%) dos profissionais que receberam o bônus ganhou até R\$ 2.500,00, o pagamento para cada mês do ano foi de até R\$ 208,33, mas vários não receberam nem isso. Já 25,3% dos profissionais obtiveram até R\$ 416,66 por mês; 14%, até R\$ 666,66 por mês; e 4,8% receberam mais do que isso. Como era de esperar, uma minoria ganha mais que a grande maioria. Essa disparidade no pagamento, assim como a meritocracia, incentiva uma cultura de competição que dificulta a coesão coletiva.

Quanto à questão salarial, Paulo Renato de Souza (REVISTA VEJA, 2009) argumenta que a ideia do PVM é boa para melhorar o ensino e superar o corporativismo, enaltecendo a competição como algo que instiga os professores a se superarem.

Em culturas mais individualistas e competitivas, como a anglo-saxã, as aferições do nível dos professores e do próprio ensino não são apenas bem-aceitas como têm ajudado a melhorar as escolas, na medida em que fornecem um diagnóstico dos problemas. Os professores brasileiros que agora resistem a passar pela avaliação certamente não estão atentos a isso. **Sua maior preocupação é lutar por direitos iguais para todos – velha bandeira que ignora qualquer noção de meritocracia.** Por isso, eles se posicionaram contra uma regra do projeto que limita o número de promoções por ano: não mais do que 20% dos profissionais poderão subir de nível. É um teto razoável: evita um rombo no orçamento e, ao mesmo tempo, **promove uma bem-vinda competição. Demandará mais empenho e estudo dos professores – o que não lhes fará mal.** (REVISTA VEJA, 2009, s.p. *Grifos nossos*).

No entanto, estudos empíricos (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011) mostram que as políticas educacionais meritocráticas e a pressão exercida sobre os professores pela lógica empresarial e pela responsabilização não trazem bons resultados à educação. Essas políticas têm em seu bojo uma concepção de educação muito limitada, baseada na testagem de habilidades e competências e na manutenção da ordem capitalista, e não na formação de cidadãos críticos, participativos e criativos para a transformação social.

Em suma, os sistemas educacionais brasileiro e paulista, ao longo do tempo, sofreram modificações com influência da ideologia de mercado, incluindo elementos como a correspondência entre o produto final (resultados de avaliações) e a melhoria do ensino; a propagação da competitividade entre instituições como forma de promover a

eficiência; e a meritocracia, materializada na bonificação de professores e gestores pela obtenção de melhores resultados.

Essa lógica neoliberal enaltece a esfera privada como eficiente e atribui à educação valores econômicos. Sua concepção de qualidade se restringe à aferição de indicadores, que, embora permitam uma aproximação da realidade educacional brasileira, retratam apenas uma faceta dela.

O capítulo que segue apresentará o caminho metodológico desta pesquisa: os primeiros contatos com a escola pesquisada, os instrumentos de coleta de dados e o método de análise.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Compreender os meandros da avaliação educacional tem se tornado uma inquietação durante nossa formação como profissionais da educação. Para a análise e o entendimento desse campo, é preciso muito mais que os dados apresentados em bibliografias acadêmicas, sítios eletrônicos e documentos emitidos por órgãos educacionais, como os do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação estaduais ou municipais.

O arcabouço teórico e os dados divulgados sem dúvida são importantes, mas entendemos que uma análise mais profunda e qualitativa faz-se necessária, dado que toda pesquisa em educação implica estudar o ser humano e suas relações sociais, o que a torna um campo tão diverso e instável (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, desponta a relevância de um contato direto do pesquisador com os sujeitos do processo educacional, ou seja, os atores do cotidiano escolar.

Os questionamentos acerca da crescente ênfase nas avaliações em larga escala emergiram porque a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil, e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) têm sido utilizados principalmente para responsabilizar profissionais e instituições e estimular a competitividade entre eles. Isso ocorre por meio da ampla divulgação midiática dos *rankings* e da valorização dos resultados das escolas nessas avaliações, sem a observação do contexto em que a escola e seus alunos estão inseridos e sem a garantia de suporte técnico e pedagógico para que gestores, professores e estudantes compreendam essa averiguação da qualidade exigida pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.

Esse cenário despertou nosso interesse pelas práticas pedagógicas que possivelmente influenciam o desempenho dos estudantes nessas avaliações e pela articulação das avaliações em larga escala com os conteúdos de ensino e com as avaliações da aprendizagem. Percebemos a necessidade de olhar para o processo que se desenrola na escola, e não apenas para os resultados.

Em vista de sua problemática, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem propagou-se na área da educação na década de 1980 no Brasil,

quando as pesquisas quantitativas já não satisfaziam os interesses dos pesquisadores: compreender e interpretar as relações humanas, que não são mensuráveis (GATTI, 2002).

Com influência de estudos antropológicos e sociológicos – que trouxeram à tona a complexidade da sociedade, as diversas condições de vida e relações sociais e os sofrimentos da classe trabalhadora, entre outros elementos –, as pesquisas em educação passaram a ter uma perspectiva mais aprofundada do contexto escolar e de suas especificidades.

A coleta e análise de dados empregadas nesta pesquisa têm em vista a complexidade dessa temática. A busca de um olhar aprofundado sobre a realidade escolar condiz com o que Bodgan e Biklen (1994) apontam como características da abordagem qualitativa na área de educação, a saber: a) um contato direto do pesquisador com a realidade, em ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento; b) a descrição dos elementos com o maior número de dados possível, para uma melhor compreensão do fato analisado; c) a ênfase no processo, e não no produto; d) o foco nos significados e perspectivas dos participantes; e) a análise como processo indutivo, sem a pretensão de testar hipóteses.

Notamos que, para atingir nossos objetivos nesta pesquisa, seria necessária uma metodologia que favorecesse a compreensão do contexto histórico-social e da cultura escolar. Segundo Lima (2007), esta se constitui de teorias, hábitos, rituais, crenças, normas, ideias, princípios, pautas e práticas, que apontam interesses e objetivos, o fazer e pensar no cotidiano escolar, dando continuidade e afirmando a história da instituição. Com isso, encontramos na etnografia o arcabouço de instrumentos e métodos que nos orientaria ante a nossa problemática e a complexidade do cotidiano escolar.

Segundo André (2005), a pesquisa etnográfica consiste na técnica elaborada pelos antropólogos para a descrição científica de práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados etc., como uma forma de estudar a cultura e a sociedade. Seu desenvolvimento ocorre sem o intuito de julgar, avaliar ou reconfigurar as condutas observadas, e desde seu surgimento tem o pesquisador como instrumento principal.

Para os antropólogos, a pesquisa etnográfica tem duas etapas: 1) a coleta de dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social, por meio de um conjunto de técnicas; 2) o relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Assim, a etnografia apresenta as seguintes características: a observação, o pesquisador como instrumento principal, a ênfase no processo (e não nos resultados conclusivos), a preocupação com o significado, o trabalho de campo, a descrição e a indução.

André (2005) aponta que, para apreender melhor a dinâmica escolar, devemos considerar três dimensões, que não são únicas, mas têm extrema importância para a investigação; são elas: a institucional ou organizacional; a instrucional ou pedagógica; e a sociopolítica e cultural. Elas estão interligadas e não podem ser tratadas isoladamente.

Concordamos com André (2005) que, ao se fazer uma pesquisa dentro de sala de aula, não se devem esperar grandes descobertas ou testar teorias já existentes, nem tampouco criar outras. Em vez disso, o pesquisador deve observar, compreender, descrever e utilizar suas observações para disponibilizar informações a todos que também pesquisarem a cultura escolar.

Entendemos que cada escola e cada comunidade escolar têm sua especificidade – apesar de existirem semelhanças por conta do contexto histórico-cultural – e que a importância da pesquisa está na busca constante, no processo de construção do conhecimento, e não na concretização de ideias ou na elaboração de um receituário no final. Consideramos que os conhecimentos também são fruto de contextos diversos e se reinventam, e por isso devemos questioná-los cientificamente para poder nos aproximar cada vez mais da realidade material.

De acordo com esses princípios, mostraremos o percurso metodológico exigido por esta pesquisa, relatando desde os primeiros contatos com as unidades escolares até a coleta e análise de dados.

3.1. Apontamentos iniciais e primeiros contatos com as escolas

Toda pesquisa requer, inicialmente, a definição do arcabouço teórico sobre a temática a ser estudada. Portanto, primeiro fizemos um levantamento de obras e documentos cujo assunto principal fosse a avaliação educacional, e de uma bibliografia complementar sobre a função da escola em nossa sociedade, sobre práticas pedagógicas e sobre políticas educacionais, com o intuito de entender os contextos sociais, políticos, históricos e ideológicos, assim como as nuances das práticas escolares. Com isso, pudemos elaborar nossas concepções preliminares para analisar os dados posteriormente

coletados, mas cientes da necessidade de rever nossas bases conceituais sempre que a realidade educacional revelasse novos problemas que exigissem conhecimentos ainda não contemplados.

Optamos por investigar o cotidiano de uma escola que obteve bom desempenho nas avaliações em larga escala, a fim de mostrar os caminhos percorridos para melhorar a qualidade da escola.

Isso posto, primeiramente analisamos a classificação das escolas públicas, divulgada por instituições educacionais, órgãos oficiais e meios de comunicação (jornais, revistas e internet). Então selecionamos as escolas apontadas como de qualidade pelos resultados no Ideb e no Idesp do ano de 2011 (divulgados em 2012, ano em que a pesquisadora ingressou no mestrado).

Averiguamos em seguida a possibilidade de acompanhar as práticas dessas escolas – públicas e de ensino fundamental (ciclo I, do 1º ao 5º ano) – durante o ano letivo de 2013. A escolha dessa etapa de ensino deveu-se à sua proximidade com a formação acadêmica da pesquisadora²³.

É necessário deixar claro que consideramos esses índices limitados no que concerne à qualidade da escola, como apontado no capítulo 1 deste trabalho. Eles verificam apenas o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar, quando seria necessário abranger outras áreas do conhecimento, a maneira como os conteúdos são trabalhados e as condições em que o processo de ensino se desenvolve.

Por isso, entendemos que seria importante adentrar uma unidade que ao menos estivesse acima da nota 6,0 no Idesp e no Ideb – a meta nacional a ser atingida até o ano de 2021 por essa etapa da educação básica – para investigarmos como se constroem as práticas que levam à qualidade escolar visada pelo governo.

Como esse recorte era ainda muito amplo, dada a necessidade de constante acesso à escola para observar suas práticas, recorremos ao critério objetivo de selecionar um município localizado nas proximidades do ambiente de desenvolvimento da pesquisa, ou seja, próximo à Unesp de Rio Claro (Instituto de Biociências).

Selecionamos a rede estadual por ser pública e propiciar mais acesso aos dados de Idesp, visto que os resultados divulgados no sítio da Secretaria Estadual de Educação

²³ A pesquisadora é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, podendo atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano).

abrangem somente essa rede de ensino. Como a adesão ao Saresp é opcional para as redes municipais e particulares, a divulgação de suas notas se restringe às secretarias municipais de Educação, à direção ou aos mantenedores, respectivamente, dificultando o acesso aos dados. Além disso, a rede estadual de São Paulo é a que mantém a política mais incisiva de cumprimento de metas, com a propagação da meritocracia por meio do bônus salarial, criado em 2008 (SÃO PAULO (Estado), 2008b).

Nos primeiros contatos com as escolas, explicamos que se tratava de uma pesquisa para acompanhar as práticas pedagógicas de uma escola pública de qualidade, conforme seus índices.

Nosso primeiro contato ocorreu em 2012, com uma escola da rede estadual que denominamos Alfa. Ela obteve a melhor classificação no Ideb de 2011 da rede estadual no município e ficou entre as melhores no Idesp do mesmo ano.

Entre conversas por telefone com a diretora e o contato presencial com a vice-diretora e com a coordenadora, notamos que a equipe gestora estava preocupada com as tarefas que teria por causa da pesquisa e desconfortável com a ideia de que a pesquisadora estaria na escola constantemente. Mesmo deixando claro que não exigiríamos tanto a atenção delas e que sempre que precisassem poderiam nos questionar sobre os dados coletados, pareceu que seríamos um incômodo naquele ambiente. De todo modo, conseguimos a aprovação da vice-diretora, que chegou a nos encaminhar para uma sala do 5º ano e nos apresentou a uma professora disposta a participar da pesquisa. Porém, de uma forma não muito agradável, a diretora nos telefonou na semana em que começaríamos a observação para dizer que não permitiria que a pesquisa se desenvolvesse em sua escola.

Então, solicitamos autorização para fazer a pesquisa em outra escola estadual no mesmo município, a qual denominamos Beta. Esse segundo contato foi mais interessado e direto. Apesar de ter nos atendido prontamente, a coordenadora pedagógica deixou claro que havia muitos estagiários desenvolvendo projetos na escola e que isso estava incomodando a equipe de professores. Questionou também se haveria a possibilidade de a universidade oferecer algum curso aos professores para que os índices melhorassem, como uma colaboração em troca da permissão para o desenvolvimento da pesquisa. Afirmamos que faríamos o possível para contribuir, embora sem saber como.

Alguns dias depois, ligamos para a escola Beta e a coordenadora disse que, ao falar com o diretor, este afirmou que não seria possível realizar a pesquisa em sua

unidade pelo número de pessoas “de fora” que já transitavam por lá. A coordenadora ainda sugeriu que tentássemos contato no início de 2013.

Como não havia certeza de que a autorização seria dada no ano seguinte, pedimos permissão à Secretaria Municipal de Educação (SME) para desenvolver a pesquisa em uma escola da rede. Pensamos que essa seria uma forma de garantir o ingresso em uma unidade porque, com a concordância de uma instância superior para a realização da pesquisa²⁴, os gestores poderiam se sentir mais seguros. Protocolamos uma carta de apresentação com nossos contatos para nos encaminharem uma resposta.

Durante cerca de três meses de espera, telefonamos algumas vezes para a SME, sem obter resposta. Ninguém sabia informar se teríamos de enviar outro documento ou se haveria possibilidade de fazer a pesquisa. Também não conseguimos contato direto com a secretária, que, conforme informado pelas pessoas com quem nos comunicamos, não lhes enviou informações sobre o nosso caso.

Já no período de finalização do semestre escolar e do ano letivo de 2012, tentamos contato com outra escola estadual, a qual denominamos escola Gama, que atende desde o 2º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio e obteve bons resultados (notas acima de 6,0) no Idesp e Ideb de 2011. Primeiramente, o contato pessoal foi adiado porque a coordenadora do primeiro ciclo do ensino fundamental participaria de um evento e a diretora nos orientou a falar com ela antes. Já sem muitas esperanças e com um pouco de receio, telefonamos na data indicada e conseguimos marcar uma visita para apresentar a proposta da pesquisa.

A receptividade da coordenadora foi muito boa. Esclarecemos que, para nós, a pesquisa em educação, principalmente sobre práticas pedagógicas, deve ir além da teoria para ganhar mais validade, e apontamos a importância do contato com a realidade para esse campo de estudo, visão com a qual a coordenadora disse concordar plenamente. Apresentada a necessidade de inserção no cotidiano escolar, solicitamos sua autorização. Ela disse que iria conversar com os professores para saber se alguém se disponibilizaria, de modo que a observação em sala de aula não fosse imposta, e também ressaltou que a autorização deveria ser da diretora (como já esperávamos), a qual voltaria do recesso em alguns dias.

²⁴ Apesar de a primeira opção para a realização da pesquisa ser uma escola estadual, o contato ocorreu primeiro com a SME, e não com a Diretoria Regional de Ensino (DER), porque a pesquisadora foi professora dessa rede municipal e conversou antecipadamente com uma supervisora. No entanto, o que nos pareceu um procedimento “facilitador” para a pesquisa não foi eficaz.

Outro fator que contribuiu para a demora da resposta final foram a aplicação e correção da avaliação do Saresp 2012, tarefas das quais participam as coordenadoras da rede.

No dia combinado, para obter a resposta, tornamos a ligar para a escola Gama, cuja coordenadora nos falou que não seria possível decidir naquele momento se poderíamos desenvolver a pesquisa ali no ano letivo de 2013, porque ela não sabia quem assumiria as aulas do 5º ano²⁵. Por isso, teríamos de esperar até o início do ano para obter uma resposta definitiva, embora a coordenadora afirmasse que, se dependesse dela e da diretora, estaríamos autorizadas a realizar a pesquisa na instituição.

Apesar da ansiedade pela demora da resposta, sentimos um pouco de alívio e esperança por ter a autorização da coordenação e direção. Aguardamos durante os meses de dezembro de 2012 e janeiro de 2013, e em fevereiro de 2013 voltamos a contatar a coordenadora, que nos pediu para aguardar mais uma semana.

Devido à angústia e à possibilidade de a escola Beta nos aceitar, ligamos para essa unidade e conseguimos marcar um encontro para o mesmo dia.

O comparecimento à escola Beta foi no horário de entrada das turmas da tarde, e foi um tanto interessante presenciar esse momento. O diretor decidiu conversar com os estudantes antes do início das aulas e começou o discurso apontando a importância de se cumprirem os horários de entrada e saída, sem atrasos, porque aquela escola tinha um bom desempenho no Idesp e, para manter seu prestígio junto à Diretoria de Ensino, todos deveriam seguir as regras. Depois de mais algumas palavras, ele iniciou uma oração (*Pai-nosso*). Já no segundo dia letivo do ano, essa situação pareceu um tanto curiosa.

Na sala da coordenação, conversamos sobre a pesquisa, nossos propósitos e as ações que seriam desenvolvidas na escola. A coordenadora fez a proposta de um trabalho “voluntário” em troca da permissão para pesquisar. Tratava-se de instruir os alunos da turma da manhã em uma introdução à computação. Aceita essa troca, ela se dirigiu à sala do diretor a fim de solicitar a autorização e voltou em poucos minutos dizendo que ele havia negado, mas que pensaria na possibilidade por causa do trabalho voluntário. Assim, a coordenadora falou que tentaria convencê-lo, já que tinha interesse nessa “troca de favores” (palavras dela).

²⁵ As aulas do 5º ano são atribuídas primeiramente à coordenadora e à vice-diretora da escola, que são professoras efetivas do ciclo I; como estas desempenham outra função, as aulas são atribuídas novamente no início do ano letivo.

Em meio a tantas incertezas, decidimos entrar em contato com o dirigente regional de Ensino. Protocolamos uma carta na DER solicitando autorização para fazer a pesquisa em uma escola da rede de ensino estadual e aguardamos o retorno, que não ocorreu.

No retorno à escola Gama, foi explicado para a coordenadora do ciclo I que seria melhor participar de reuniões coletivas primeiro, para haver uma aproximação com os professores e com a organização da escola. Desse modo, foi aceita a participação nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e na reunião de planejamento da escola para o ano letivo de 2013, seguida da observação das turmas do 5º ano para a coleta de dados.

Enquanto estabelecíamos contato com a escola, aguardávamos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Com a aceitação da escola e a aprovação pelo comitê, iniciou-se efetivamente o processo de coleta de dados.

3.2. Investigando o cotidiano escolar

3.2.1. Observação

No início do ano letivo de 2013, ocorreu a inserção no ambiente escolar: primeiramente foram feitas as observações em campo durante as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e nos dias de planejamento escolar para 2013, momentos que, por serem coletivos, talvez reduzissem o constrangimento pela presença de uma pesquisadora.

A proposta inicial era realizar a observação em campo também nas reuniões de órgãos colegiados, do conselho de escola (composto de diversos segmentos da comunidade escolar: professores, funcionários da escola, pais, direção e estudantes) e do conselho de classe (composto de professores do ciclo I²⁶), assim como nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática da turma do 5º ano do ensino fundamental (ciclo I), durante o ano letivo de 2013, visto que tal procedimento, como “[...] um instrumento de pesquisa, faz com que nossos olhos busquem muito mais do que a superficialidade dos fatos” (COLUSSI, 1998, p. 66).

²⁶ Os alunos representantes não participam das reuniões do conselho de classe do ciclo I do ensino fundamental; isso é permitido somente no ciclo II e no ensino médio.

No entanto, a observação das reuniões do conselho de escola não foi possível, pois a direção da escola não informou a data e o horário em que aconteceriam, como solicitado. Quando se soube que haveria uma reunião do conselho de escola em um dia de observação da sala de aula, foi feito um pedido para acompanhá-la. A autorização, porém, foi negada, porque se tratava de uma reunião a respeito de um aluno específico.

De acordo com Vianna (2007), para ser confiável e válida, a observação como instrumento de coleta de dados na pesquisa científica sobre comportamento humano exige planejamento e metodologias adequadas, devido à complexidade desse objeto de estudo. A inserção do pesquisador no cotidiano escolar acaba por afetá-lo, e esse fato relevante deve ser o ponto de partida da análise dos dados das observações (VIANNA, 2007).

Para não interferir no modo de agir e de olhar a realidade dos professores, coordenadores e gestores, tentou-se ao máximo não demonstrar com gestos e expressões a aceitação ou negação das falas e ações observadas, e também foi evitada a exposição de opiniões e sugestões, dado que o propósito da pesquisa em campo era somente a observação, e não a ação em conjunto para levar à reflexão ou mudança na organização escolar.

Vianna (2007, p. 10) também aponta que um “[...] artifício para minimizar o efeito do observador seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados [...]”. Isso ajudaria o professor e os alunos a se adaptarem perante um olhar externo, sem a pretensão de eliminar sua influência no ambiente estudado.

Por isso, houve a tentativa de fazer com os primeiros encontros e visitas à escola fossem amistosos, a fim de transmitir a maior confiança possível. Afinal, o que se pretendia não era julgar atitudes individuais, e sim refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública.

Segundo Vianna (2007), isso requer que o observador tenha uma fundamentação teórica, para buscar o significado científico dos dados e elucidar o que parecer nebuloso.

As primeiras visitas ocorrem durante as reuniões coletivas, para estabelecer um diálogo com todos os professores do ciclo I e com a coordenadora, assim como para fazer uma apresentação geral desta pesquisa. Esse foi o caminho escolhido para ser proposta a inserção na sala de aula, porque dessa forma – conhecendo e compreendendo

os propósitos da pesquisa – o professor poderia se sentir mais seguro em aceitar a presença da pesquisadora.

O tempo de observação é elucidado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Número de visitas e horas de observação na escola Gama

Atividade observada	Nº de visitas	Horas
Aulas de trabalho pedagógico coletivo	32	64 horas
Planejamento e replanejamento da escola – 2013	5	25 horas
Salas de aula do 5º ano Y e Z	59	224 horas
Avaliação institucional	1	4 horas
Conselho de classe dos anos do ciclo I	5	18 horas
Reunião de pais do 5º ano Z e Y	3	6 horas
Reflexão do Saresp 2012	1	5 horas
Total	106	346 horas

Fonte: A autora, com base no Caderno de Campo.

Como o intuito da observação da escola era acompanhar seu cotidiano, foi necessário visitá-la em vários dias e por muitas horas, para que a pesquisadora se aproximasse dos sujeitos envolvidos.

A coordenadora do ciclo I, sempre solícita, permitiu a observação das reuniões de planejamento (que ocorreram em cinco dias: três no primeiro semestre e dois no segundo semestre), dos Conselhos de Classe (um no fim de cada bimestre, além do conselho final), das reuniões de pais do 5º ano (a do 5º ano Z no 1º e 3º bimestres e a do 5º ano Y no 2º bimestre²⁷), da avaliação institucional (feita em um dia por professores, gestores, alunos e funcionários da escola nos três períodos letivos, conforme proposto pelo Prêmio Gestão Escolar) e das ATPCs dos professores do ciclo I.

A coordenadora era o principal contato na escola e favoreceu em muitos momentos o desenvolvimento da pesquisa.

²⁷ Seria acompanhada a reunião do 4º bimestre com os pais dos alunos do 5º ano Y, mas a escola decidiu não chamar os pais para a reunião a fim de realizar o conselho de classe final.

Nas ATPCs que ocorriam às segundas-feiras²⁸, foi possível acompanhar a formação continuada dos professores do ciclo I, ligada ao curso de capacitação que a coordenadora fazia na Diretoria Regional de Ensino semanalmente.

As observações das aulas ocorreram a partir de março de 2013 nas salas do 5º ano Y e Z, cujas professoras não apresentaram resistência à pesquisa e permitiram a livre escolha dos dias de visita.

Quadro 4 - Dias e horas de observação no 5º ano Y

Dia da semana	Nº de visitas	Horas
Segunda-feira	5	19
Terça-feira	10	39
Quarta-feira	7	26
Quinta-feira	4	15
Sexta-Feira	3	12
Total	29	111

Fonte: A autora, com base no Caderno de Campo.

Quadro 5 - Dias e horas de observação no 5º ano Z

Dia da semana	Nº de visitas	Horas
Segunda-feira	5	21
Terça-feira	9	34
Quarta-feira	9	36
Quinta-feira	4	12
Sexta-Feira	3	10
Total	30	113

Fonte: A autora, com base no Caderno de Campo.

O olhar propiciado pela observação foi essencial para a compreensão do impacto das políticas públicas no cotidiano escolar e para a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas e documentos.

²⁸ Havia outra ATPC semanal às quintas-feiras, optativa para os professores, para a formação sobre o ensino de matemática. É uma parte do projeto denominado “Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental – EMAI”, atrelado ao Programa Ler e Escrever e iniciado em 2012, mas ainda em fase preliminar. Foram observados cinco momentos dessa ATPC, que tinha como foco a análise do material didático e os informes, e cujas discussões ocorriam predominantemente às segundas-feiras, quando todos os professores do ciclo I estavam presentes.

3.2.2. Análise documental

Os documentos da escola de 2006, ano anterior à criação do Idesp e do Ideb, até 2013 foram solicitados para averiguar se houve modificação das práticas pedagógicas e avaliativas diante da lógica dos índices de qualidade da educação, disseminada pelos poderes públicos estadual e federal. Os documentos fornecidos pela escola foram o Plano de Gestão²⁹ 2011-2014, o Plano de Ensino do 5º ano de 2013 e o Plano de Gestão 2002-2005³⁰. Os boletins de resultados do Idesp, Ideb, Saresp e Prova Brasil de 2007 a 2012 da escola foram encontrados na internet.

Buscamos analisar nesses documentos a visão sobre a função da escola e o processo de ensino-aprendizagem, olhando para as referências a conteúdos, metodologias, formas de avaliar e organização da instituição. Também procuramos dados sobre gestão democrática (como a maneira de efetivá-la e a existência de órgãos para a participação e deliberação coletivas), sobre os resultados da escola nas avaliações em larga escala e sobre seus índices de qualidade.

Tendo em vista que os documentos são fontes estáveis para a pesquisa, a investigação levou em conta o que estava formalmente explicitado e o que se efetivava na prática.

3.2.3. Entrevistas

Para esta pesquisa, também era relevante ouvir a fala dos sujeitos, buscando seu entendimento sobre a temática em questão. Para isso, foram feitas entrevistas com os alunos e as professoras do 5º ano e com as gestoras (coordenadora, diretora e vice-diretora) da escola Gama.

Segundo Manzini (2004), existem três tipos de entrevista: a estruturada, a semiestruturada e a não estruturada. A entrevista estruturada contém perguntas fechadas, semelhantes às de questionários, sem apresentar flexibilidade; a semiestruturada é direcionada por um roteiro previamente elaborado, em geral

²⁹ O Plano de Gestão contém as metas e os objetivos da gestão, além da proposta pedagógica da escola (os Planos de Ensino, os projetos e a organização curricular).

³⁰ A equipe gestora da escola não encontrou os documentos referentes ao período de 2006 a 2010, o que inviabilizou sua análise.

composto de questões abertas; e a não estruturada oferece grande liberdade para a formulação de perguntas e para a intervenção na fala do entrevistado.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram semiestruturadas, isto é, com perguntas direcionadas, que procuram auxiliar o entrevistado a formar uma linha de raciocínio e não o prendem a uma resposta pronta (MANZINI, 2004).

Por causa da observação das reuniões coletivas e da inserção em sala de aula, no final do período letivo (2º semestre) já havia um entrosamento maior, o que favoreceu as entrevistas com os estudantes e, posteriormente, com os professores do 5º ano do ensino fundamental (ciclo I) que se prontificaram a participar da pesquisa, concordando em assinar o Termo de Consentimento (Anexo I)³¹.

As entrevistas (cujo roteiro consta no Anexo II) abarcaram questões sobre as práticas pedagógicas e avaliativas da escola, o reconhecimento da qualidade (o bom desempenho em avaliações em larga escala e nos índices), a relação entre a prática cotidiana e essas avaliações (Saresp e Prova Brasil), e a compreensão do Saresp e da Prova Brasil.

De acordo com a proposta de Duarte (2002), foram entrevistadas pessoas que estivessem envolvidas com a pesquisa, cuja perspectiva favorecesse a compreensão dos significados atribuídos às práticas pedagógicas anteriormente observadas.

Antes de iniciar as entrevistas, houve cinco testes, com duas professoras e três alunos do 5º ano do ensino fundamental de outras escolas, a fim de aprimorar as habilidades para a entrevista e de verificar a clareza das questões.

Ainda em conformidade com as indicações de Duarte (2002), escolheu-se um ambiente tranquilo para a realização das entrevistas. No caso dos alunos do 5º ano Z e da professora Maria³², as entrevistas transcorreram nas mesinhas de cimento ao ar livre nas dependências da escola.

Foi feito o máximo possível para evitar expressões corporais que sugerissem a aprovação ou não das falas dos entrevistados, para não constrangê-los. Apesar disso, houve momentos em que a pesquisadora acabou induzindo as respostas, principalmente ao retomar perguntas com certas entonações.

As entrevistas com os alunos ocorreram no segundo semestre de 2013, entre o fim de agosto e o início de outubro. Ao todo, foram entrevistados 40 alunos, 22 deles do

³¹ No caso dos alunos, o Termo de Consentimento foi assinado pelos seus responsáveis.

³² Os nomes aqui apresentados são fictícios, a fim de garantir o sigilo sobre a identidade dos participantes da pesquisa, conforme orientação do Comitê de Ética da Unesp de Rio Claro.

5º ano Y (64,7% dos alunos da classe) e 18 do 5º ano Z (54,54% dos alunos da classe). Deixou-se claro que ninguém era obrigado a participar da pesquisa, de modo que alguns não quiseram participar e outros não foram autorizados pelos pais.

As entrevistas com as professoras também ocorreram no segundo semestre. A professora Joana, do 5º ano Y, escolheu ser entrevistada em um lugar fora da escola e à noite. Já a professora Maria, do 5º ano Z, decidiu que seria melhor ser entrevistada na escola nos momentos em que a turma tivesse aulas de Artes ou Educação Física com as professoras especialistas (PEB II). Desse modo, a entrevista dividiu-se em duas partes: durante o curto tempo dessas aulas e em um dia no fim do ano letivo, quando os alunos já não estavam frequentando mais a escola.

A entrevista com a coordenadora do ciclo I foi realizada na escola em uma manhã do segundo semestre, após uma ATPC. As entrevistas com a vice-diretora e a diretora ocorreram no mesmo dia pela manhã, na última semana de funcionamento da escola no ano de 2013.

O diálogo com essas pessoas forneceu muitos dados para a pesquisa, auxiliando na compreensão de suas práticas e das temáticas abordadas neste trabalho.

3.2.4. Método de análise do material coletado

Para analisar os dados coletados, foi usada a análise de conteúdo, que busca o sentido e o significado de uma mensagem em certo contexto.

De acordo com Bardin (1995), a análise de conteúdo é uma técnica para entender a mensagem emitida por um documento, explorando o tema no corpo do texto e sua relevância para a pesquisa. Trata-se de uma técnica de recorte do conteúdo que interessa à pesquisa, uma exploração que permite o aprofundamento em cada um dos documentos selecionados. Consiste em organizar o conteúdo de maneira que sua significação para o emissor seja elucidada, conforme o contexto em que se insere. Portanto, nessa etapa da pesquisa, é preciso selecionar e categorizar as informações.

A autora explica que esse procedimento abre duas possibilidades para o pesquisador: a exploração do conteúdo, proporcionando descobertas interessantes, e o confronto de hipóteses, para se chegar à confirmação ou não dos dados apresentados pelas mensagens (BARDIN, 1995).

Optamos por agrupar os dados por atividade observada, a fim de esclarecer ao leitor a realidade da escola Gama, suas especificidades e sua organização. Com a finalização da coleta e a organização dos dados, iniciou-se a análise dos aspectos que suscitam questões interessantes e importantes para compreender as práticas pedagógicas e avaliativas da escola em questão.

Uma vez que relacionar e confrontar os dados coletados por meio de observação, entrevistas e documentos fornece muitas informações relevantes para a pesquisa, foram estabelecidas as seguintes categorias, apresentadas no capítulo 5: Qualidade da escola, Currículo e prática pedagógica, e Concepções e práticas avaliativas.

4. DESVENDANDO O COTIDIANO

A fim de aproximar o leitor do ambiente pesquisado, será feita uma breve caracterização do município em que se situa a escola estadual aqui denominada Gama e também da própria unidade escolar, incluindo as reuniões pedagógicas coletivas e as turmas Y e Z do 5º ano do ensino fundamental.

Essa descrição dos espaços e práticas deve propiciar o esclarecimento do cotidiano e da organização da escola Gama no momento da pesquisa.

4.1. Breve caracterização do município

O município em que a pesquisa se desenvolveu está localizado no interior paulista (região noroeste) e é considerado de grande porte, por possuir população de 100.001 a 900.000 habitantes.

Atualmente, é administrado por gestores filiados ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cujo mandato vai até 2016.

Segundo dados do sítio eletrônico do IBGE, o Produto Interno Bruto (PIB) desse município em 2010 era de R\$ 10.931.268, e o PIB *per capita* era de R\$ 29.959,19. Tomando como base a média nacional do PIB *per capita* em 2010, de R\$ 19.016, verifica-se que esse município tem uma vantagem econômica em relação à média dos municípios brasileiros. Dados de 2003 encontrados no mesmo sítio apontam que a incidência da pobreza no município é de 15,24%.

No quesito atividades econômicas, a prestação de serviços (setor terciário) é sua maior fonte de renda, seguida da indústria (setor secundário) e da agricultura (setor primário). Apesar disso, destacam-se o setor sucroalcooleiro e o de metal-mecânico.

O município tem um rio como atrativo natural e um antigo engenho de cana-de-açúcar entre seus espaços culturais.

Em se tratando de educação, conforme dados do IBGE (2010), 95,6% de sua população a partir dos 5 anos de idade é alfabetizada. Há 285 escolas de educação básica e um total de 91.351 estudantes matriculados na rede pública (federal, estadual e municipal) ou na rede privada, segundo o Censo Escolar de 2012.

Os quadros 6 e 7 destacam as porcentagens de matrículas por dependência administrativa e por etapa ou modalidade de ensino.

Quadro 6 - Matrículas na educação básica geral por dependência administrativa no município em 2012

Dependência administrativa	Número de matrículas	%
Municipal	31.707	34,71
Estadual	40.392	44,22
Federal	223	0,24
Privada	19.029	20,83
TOTAL	91.351	100,0

Fonte: A autora, com base no Censo Escolar 2012.

Quadro 7 - Quantidade de matrículas no município por etapa ou modalidade de ensino em 2012

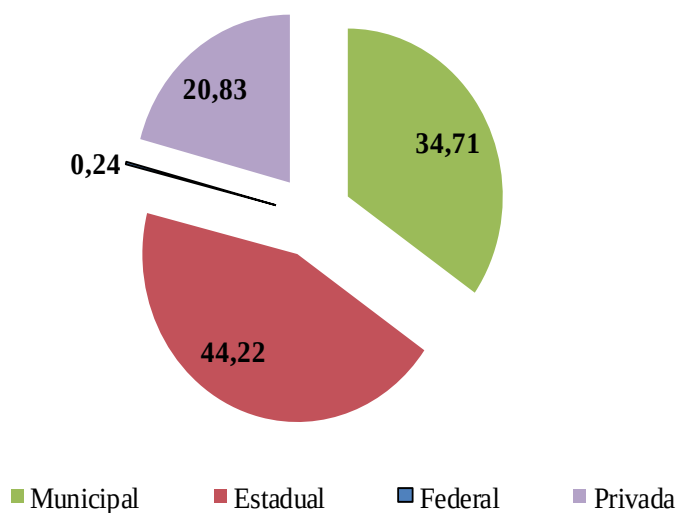
Etapa/modalidade de ensino	Número de matrículas	%
Creche	10.535	11,53
Pré-escola	8.335	9,12
Anos iniciais do ensino fundamental	25.205	27,59
Anos finais do ensino fundamental	22.007	24,09
Ensino médio	16.213	17,75
EJA	3.419	3,74
Educação especial	1.496	1,64
Educação profissional	4.141	4,53
Total	91.351	100

Fonte: A autora, com base no Censo Escolar 2012.

Quanto às matrículas na educação básica, conforme o quadro 6, o município tem 72.322 estudantes na rede pública (municipal, estadual e federal), o que corresponde a

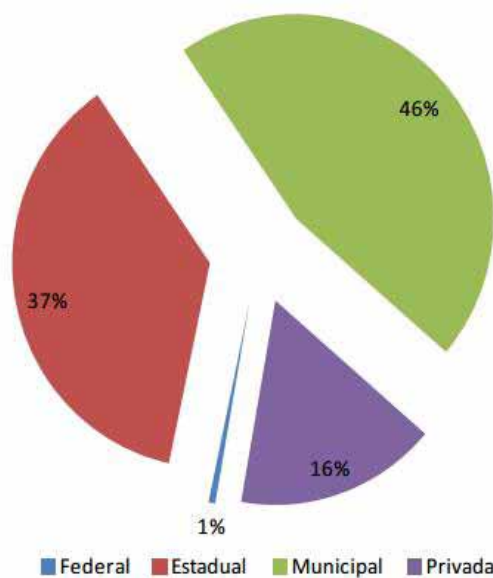
79,17% do total de matrículas, e 19.029 estudantes na rede privada, ou 20,83%. Essa porcentagem de matrículas da educação básica na rede de ensino privada é maior que a nacional, de 16,47%.

Gráfico 1 - Matrículas na educação básica por dependência administrativa no município em 2012



Fonte: A autora, com base no Censo Escolar 2012.

Gráfico 2 - Matrículas na educação básica por dependência administrativa no Brasil em 2012



Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2012).

Com base no gráfico 1, constata-se que a rede estadual ainda concentra o maior número de matrículas da educação básica nesse município, apesar de haver uma tendência de municipalização do ensino fundamental e de o atendimento da educação infantil ser atribuído pela CF/88 somente à esfera municipal.

De maneira geral, trata-se de um município com fatores econômicos e sociais favoráveis a melhores condições de vida para sua população. Entendemos que a média não significa o melhor para todos, devido às desigualdades existentes em nossa sociedade, mas o município está em uma boa posição se compararmos seus dados às médias nacionais.

A seguir, apresentamos algumas características da unidade escolar pesquisada.

4.2. Caracterização da escola Gama

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida, aqui denominada Gama, localiza-se na região leste do município e a uma distância do centro de aproximadamente 10 km. Tem uma característica peculiar: atende estudantes do 2º ano do ensino fundamental (ciclo I) até o 3º ano do ensino médio.

Trata-se de uma escola antiga na cidade. Conforme o Plano de Gestão, seu primeiro registro é de 1919, quando era uma escola rural e servia de espaço de debates e reivindicações para as pessoas que moravam no bairro. Somente em 1962 é que mudou para o prédio atual e se tornou, com o crescimento do bairro, uma escola urbana.

Atualmente, conta com 73 professores, sendo 58 da educação básica II (PEB II) e 15 da educação básica I (PEB I)³³, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 8 - Número de professores da escola Gama por categoria em 2013

	Categoria A	Categoria F	Categoria O	Sem classificação*
PEB I	13	1	1	-
PEB II	35	8	8	7
%	79,45	12,33	12,33	9,59

*Na listagem do livro-ponto (documento para o registro de presença), alguns professores não tinham indicação de categoria.

Fonte: A autora, com base no livro-ponto da escola Gama.

³³ PEB I: professores “polivalentes” do ciclo I do ensino fundamental (com Magistério, de nível médio, Normal Superior ou licenciatura em Pedagogia). PEB II: professores “especialistas” do ciclo II do ensino fundamental e ensino médio (com licenciatura específica ou, às vezes, bacharelado).

Consta no Plano de Gestão (2011-2014) que, desse total de docentes, quatro estão em cargo de coordenação, um em cargo de vice-direção e um em cargo na Diretoria Regional de Ensino (DER). Além disso, alguns eram professores auxiliares, e não titulares de classe (contratados para atender à Resolução SE nº 02, de 12 de janeiro de 2012, que visa à garantia de recuperação contínua aos alunos).

Sobre a formação e o trabalho dos 11 professores do ciclo I (nove titulares – uma em função de coordenação – e dois auxiliares) na escola Gama, a aplicação de um questionário (Anexo III) revelou que:

- ♦ Nove têm curso superior (seis em instituições privadas e três em instituições públicas em cursos para professores em exercício, sendo todos os cursos presenciais);
- ♦ Oito sempre trabalharam na rede pública de ensino;
- ♦ Três trabalharam a maior parte do tempo na rede pública;
- ♦ Cinco trabalham há 15-20 anos na escola Gama;
- ♦ Sete já têm mais de 20 anos de magistério;
- ♦ Nove são efetivos da categoria A;
- ♦ Uma é efetiva da categoria F; e
- ♦ Uma é contratada em caráter de substituição (categoria O³⁴).

Conforme a listagem de classe/ano de junho de 2013, a escola tinha um total de 907 alunos matriculados, distribuídos por classes e séries/anos conforme os quadros a seguir.

Quadro 9 - Número de alunos por série/ano do EF-I da escola Gama em 2013

Ensino fundamental – ciclo I (do 2º ao 5º ano)								
2º Y	2º Z	3º Y	3º Z	4º Y	4º Z	5º Y	5º Z	Total
26	25	31	31	30	31	32	32	238

Fonte: As autoras, com base em documento da escola Gama.

Quadro 10 - Número de alunos por série/ano do EF-II da escola Gama em 2013

³⁴ A denominação das categorias de professores da rede de ensino pública paulista está atrelada ao regime de contratação. Categoria A: professores efetivos concursados (titulares de cargo); categoria F: regime estável, de servidor público, porém com jornada reduzida de trabalho; e categoria O: professores contratados por meio de processo seletivo para trabalharem por tempo determinado, geralmente por um ano, evitando maiores vínculos com o estado. Aos professores das categorias F e O também são atribuídas aulas em caráter de substituição dos professores titulares.

Ensino fundamental – ciclo II (do 6º ao 9º ano)											
6º X	6º Y	6º Z	7º Y	7º Z	8º X	8º Y	8º Z	9º X	9º Y	9º Z	Total
37	36	37	41	41	30	31	32	28	29	30	372

Fonte: A autora, com base em documento da escola Gama.

Quadro 11 - Número de alunos por série/ano do EM da escola Gama em 2013

Ensino médio (do 1º ao 3º ano)									
1º W	1º X	1º Y	1º Z	2º Y	2º Z	3º X	3º Y	3º Z	Total
36	35	33	34	39	37	38	22	23	297

Fonte: A autora, com base em documento da escola Gama.

Apesar do processo de municipalização do EF-I, a escola Gama, estadual, ainda mantém essa etapa de ensino, com tendência à redução cada vez maior do seu número de matrículas, mas ficando com o mesmo número de classes.

A equipe de gestão é composta de uma diretora, uma vice-diretora e três coordenadores (um para cada ciclo/etapa de ensino). A diretora está na liderança da escola há mais de 20 anos.

O quadro de funcionários é formado por cinco profissionais do núcleo administrativo – um gerente de organização escolar e quatro oficiais de escola (técnicos administrativos) – e, do núcleo operacional, por agentes de limpeza terceirizados (sem especificação de quantidade) e dois contratados pela Associação de Pais e Mestres (APM) para a conservação do prédio escolar, com subvenção da Prefeitura.

A escola funciona nos três períodos:

- ♦ De manhã, das 7h às 12h – com três classes do 8º e 9º anos do ensino fundamental (ciclo II – EF-II), além de quatro classes do 1º ano, duas do 2º ano e uma do 3º ano do ensino médio (EM);
- ♦ À tarde, das 13h às 17h30 – com duas classes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental (ciclo I – EF-I), além de três classes do 6º ano e duas do 7º ano do EF-II;
- ♦ À noite, das 19h às 22h30 – com uma classe do 2º ano e duas classes do 3º ano do EM.

Os portões são abertos 20 minutos antes para os alunos aguardarem no pátio até o momento de início das aulas.

É exigido na escola o cumprimento do horário de entrada. Caso algum aluno chegue após as funcionárias acionarem o sinal e fecharem o portão, um responsável deverá entrar na escola com o aluno para dizer o motivo do atraso e assinar o registro.

Os alunos também não podem entrar na escola sem uniforme (uma camiseta com o nome da escola). Quando algum aluno chegava sem o uniforme, as funcionárias lhe forneciam uma camiseta em que estava escrito “escola” para o aluno vestir.

A estrutura física da escola Gama é bastante ampla e antiga, com uma parte de área construída e outra livre. Esta contém um gramado com algumas árvores, mesas e cadeiras de cimento a céu aberto, uma opção para atividades fora da sala muito aproveitada pelos professores, que podem agendar seu uso com os coordenadores.

Conforme o Plano de Gestão 2011-2014 e o que se observou durante as visitas, o espaço construído tem 14 salas de aula, a sala de professores, a sala de coordenadores, a sala da direção, a secretaria, uma sala de informática (com 20 computadores), um almoxarifado, uma cozinha, uma cantina, um pátio coberto, uma sala de reunião/recursos tecnológicos (*datashow*, lousa digital, computador) e uma quadra poliesportiva coberta. Há também uma quadra de areia e um campo de futebol.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), inserido no Plano de Gestão 2011-2014, afirma que a escola Gama tem como função “[...] proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva”, e que seu objetivo principal é

[...] formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade e na preparação para o trabalho, buscar eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres, criar condições para o trabalho e seu desenvolvimento como pessoa responsável e para que haja possibilidade de conquista de valores, crescimento profissional, ética e cidadania. (ESCOLA GAMA, 2011-2014).

Constam também nesse documento os objetivos específicos da escola, a saber:

- ◆ elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino,
- ◆ formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres,
- ◆ promover a integração escola-comunidade,
- ◆ proporcionar um ambiente favorável ao estudo e à aprendizagem,

- ♦ estimular a participação solidária dos alunos junto à comunidade,
- ♦ conscientizar o aluno do respeito próprio e ao próximo,
- ♦ desenvolver um trabalho onde o educando e educador saibam o porquê e para que de suas ações na escola,
- ♦ conscientizar a todos do objetivo principal da escola – melhoria da qualidade de ensino, tendo como reflexo a diminuição da evasão escolar, repetência e a elevação dos interesses do educando e dos pais pela escola. (ESCOLA GAMA, 2011-2014).

Já as metas da escola são as seguintes:

- ♦ alfabetizar 100% dos alunos ingressantes no ciclo I, prioritariamente na 1ª série,
- ♦ fazer com que pelo menos 90% dos alunos do ciclo I leiam corretamente, interpretem pequenos textos e adquiram o hábito de ler pelo menos 1 livro por semana,
- ♦ conseguir com que pelo menos 90% dos alunos que ingressam no ciclo II não decaiam o rendimento escolar em relação ao ciclo I, e que executem as tarefas solicitadas com autonomia,
- ♦ conseguir com que pelo menos 80% dos pais participem das reuniões bimestrais,
- ♦ recuperar no mínimo 75% dos alunos que participarem das aulas de recuperação/reforço, aproximar, o mais que possível, de 0% a evasão escolar e repetência. (ESCOLA GAMA, 2011-2014).

Esses objetivos e metas são os mesmos que constam no Plano de Gestão 2002-2005 fornecido pela escola, o que destaca o caráter burocrático do documento.

No Plano de Gestão 2011-2014 da escola Gama, o item “Projeto Político Pedagógico”, em seu subitem “Plano de Cursos”, expõe as concepções e práticas pedagógicas para o ciclo I do ensino fundamental:

A escola assume, nos Planos de Curso do Ensino Fundamental ciclo I, os princípios de um currículo pautado na concepção de ensino e aprendizagem do **Programa Ler e Escrever** da SESP, comprometido em assegurar condições para que os alunos participem de práticas sociais. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento não é concebido como cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, mas produzido a partir de uma atividade mental por parte de quem aprende. O modelo de ensino pauta-se na resolução de problemas, a partir da qual o aluno precisa pôr em jogo o que sabe e o que não sabe. (ESCOLA GAMA, 2011-2014. *Grifos nossos*).

O Plano de Gestão da escola referente ao período de 2002-2005 especificava que uma das ações para alfabetizar todos os alunos seria “Aplicar a teoria de alfabetização

sócio-interacionista nas séries iniciais, pois este método tem sido eficaz e conta com a participação de todas as professoras”.

Ainda no subitem “Plano de Cursos” do Plano de Gestão 2011-2014, são apresentados como embasamento os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a proposta curricular do estado de São Paulo, o Programa São Paulo Faz Escola e a própria proposta pedagógica.

Os projetos desenvolvidos na escola em 2013 foram o Projeto Formando Leitores e Escritores nas Diversas Áreas, cujo objetivo principal era o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, apontadas pelos professores como as mais debilitadas na escola; o Projeto Gincana Sociocultural, que acontece todo ano na escola e envolve atividades esportivas, coleta de alimentos e de roupas para doação e atividades artísticas, com competição entre as classes do ciclo II do ensino fundamental e as do ensino médio; e o Projeto Sacola Literária, que surgiu de uma proposta da coordenadora do ciclo I para incentivar as famílias a ler para e com os alunos dessa etapa do ensino fundamental, e consiste em deixar com cada aluno da turma, por uma semana, uma sacola com livros de literatura, revistas, gibis, jornais e um caderno de indicações literárias, no qual quem leu algum material pode sugerir sua leitura para as demais famílias.

Em 2012, a escola participou do Prêmio Gestão Escolar³⁵, no qual recebeu o Prêmio de Destaque para a Gestão Pedagógica. Essa premiação reuniu oito escolas públicas municipais e estaduais em uma solenidade na Câmara dos Vereadores da cidade. Em 2013, a escola Gama voltou a participar e ganhou o Prêmio Gestão Escolar de Melhor Escola da Região (diretoria a que pertence), sendo selecionada para a etapa estadual. Nessa fase, não conquistou nenhum prêmio, embora tenha sido classificada entre as nove melhores escolas do estado.

Como toda escola pública, essa unidade é obrigada a passar pelos processos de avaliação em larga escala: a Prova Brasil e, por integrar a rede estadual de ensino, também o Saresp, utilizados para calcular o Ideb e o Idesp, respectivamente.

³⁵ Conforme seu sítio eletrônico, o Prêmio Gestão Escolar foi criado em 1998 e “[...] é um reconhecimento do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) a projetos inovadores e gestões competentes na educação básica do ensino público brasileiro. O objetivo da premiação é estimular que escolas públicas mostrem o desenvolvimento de suas gestões, além de incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ações, tendo como base uma autoavaliação”. (Disponível em: <www.premiogestaoescolar.com.br>. Acesso em: 21 jun. 2014).

No Plano de Gestão 2011-2014 da escola Gama, há informações sobre os resultados do Saresp de 2007 a 2012 e sobre as notas no Ideb e Idesp do mesmo período, inclusive apontamentos sobre a elaboração de gráficos apresentados aos docentes nas reuniões de planejamento, replanejamento e reflexão do Saresp.

Esse documento registra ainda que foram elaborados gráficos de rendimento por série e disciplina para acompanhar cada turma, tornando possível fazer previsões e corrigir eventuais defasagens no aprendizado das habilidades esperadas de cada ano/ciclo. Também foi feita uma tabulação das questões que os alunos mais erraram, para que a equipe de professores diagnosticasse quais habilidades ainda não tinham sido bem construídas e as retomassem em sala.

Ainda segundo o Plano de Gestão 2011-2014, a equipe gestora (diretora, vice-diretora e coordenadores) é a responsável pelo cumprimento das matrizes curriculares oficiais, visando à melhoria da aprendizagem.

A ênfase nos resultados das avaliações em larga escala, com seu uso no cálculo dos índices, acaba incidindo na organização das escolas, e isso não é diferente na escola Gama. Apesar de fornecer dados para que a escola observe quais competências e habilidades devem ser mais trabalhadas pelos professores, a análise dos resultados da avaliação em larga escala e das avaliações da aprendizagem é feita quantitativamente, por meio de gráficos e tabelas de desempenho, sem uma discussão sobre os fatores qualitativos que levam a tais resultados.

Esse fato relaciona-se à divulgação feita pela mídia, cujo foco são os números, e não as justificativas e a reflexão, o que leva à simplificação do fenômeno educacional. Enquanto se destacam os números, falta apoio por parte dos órgãos do governo (MEC, secretarias etc.) para uma conscientização sobre a necessidade de uma análise qualitativa dos resultados.

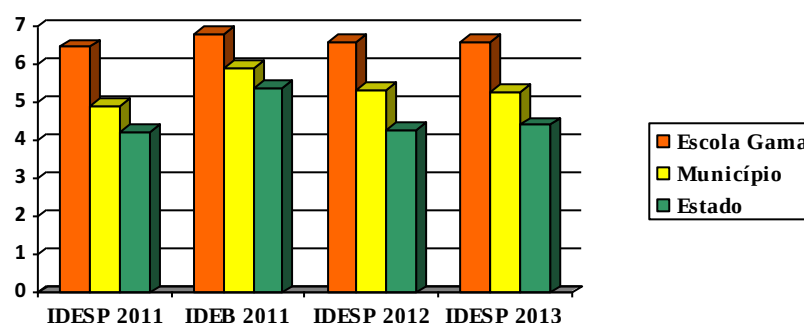
A escola adotou as questões do Saresp nas avaliações da aprendizagem e aplicou simulados do Saresp a todos os anos avaliados, como um procedimento para capacitar os alunos para esse exame de proficiência. Além disso, enfocou os conteúdos, habilidades e competências propostos pela SEE-SP na elaboração de sua proposta pedagógica.

Verificamos as notas da escola no boletim disponível nos sítios eletrônicos oficiais do Saresp, da Prova Brasil, do Ideb e do Idesp, que contêm todos os dados de todos os anos.

A opção por investigar as práticas pedagógicas da escola Gama se deve aos resultados de seu 5º ano (primeiro ciclo do EF) no Idesp e Ideb de 2011: notas 6,47 e 6,8, respectivamente. Conforme as normas estabelecidas pelos poderes públicos estadual e nacional, esses números indicam uma escola de qualidade, estando acima da média da rede pública do município (4,92 no Idesp e 5,9 no Ideb) e da média estadual (4,24 no Idesp e 5,4 no Ideb).

Também verificamos o resultado da escola no Idesp de 2012, divulgado em março de 2013 no sítio eletrônico oficial, e observamos que a nota subiu de 6,47 em 2011 para 6,61 em 2012, mantendo-se acima das médias municipal e estadual – 5,08 e 4,28, respectivamente.

Gráfico 3 - Resultados da escola Gama, média do município e média do estado de São Paulo no Idesp e Ideb do 5º ano ensino fundamental – 2011-2013

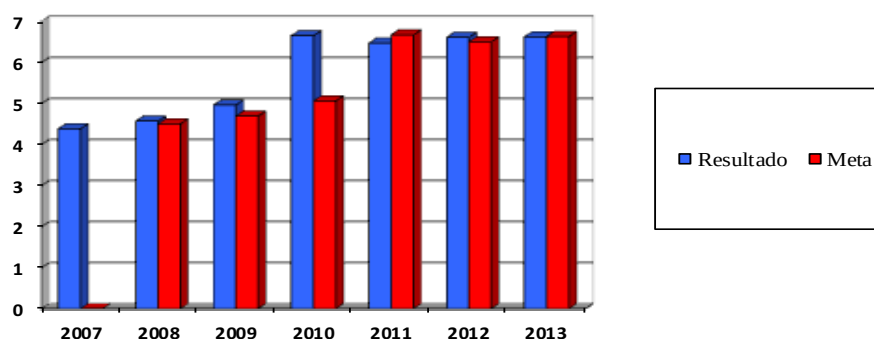


Fonte: A autora, com base nos dados oficiais de 2011 e 2012 da SEE-SP e do MEC.

Quadro 12 - Resultados e metas do 5º ano da escola Gama no Idesp – 2007-2013

Ano	Idesp	
	Resultado	Meta
2007	4,38	-
2008	4,57	4,50
2009	4,96	4,69
2010	6,65	5,06
2011	6,47	6,67
2012	6,61	6,50
2013	6,62	6,63

Fonte: A autora, com base nos boletins de resultados do Idesp da escola Gama.

Gráfico 4 - Resultados e metas da escola Gama no Idesp – 2007-2013

Fonte: A autora, com base nos boletins de resultados do Idesp da escola Gama.

Figura 4 - Resultados e metas do 5º ano da escola Gama no Ideb – 2007-2011

Ideb Observado				Metas Projetadas							
2005 ↕	2007 ▲	2009 ↕	2011 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
	5.4	6.3	6.8		5.6	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8	7.0

Fonte: Inep, 2012.

A escola obteve um resultado relativamente alto no Idesp de 2011 (6,47) e 2013 (6,62), porém não atingiu sua meta para a 4ª série/5º ano, que era 6,67 em 2011 e 6,63 em 2013. Apesar disso, teve um bom resultado no Ideb de 2011: 6,8, o estipulado somente para 2019 (conforme a figura 3)³⁶.

Conforme as especificações da Secretaria Estadual (SE) e do Ministério da Educação (MEC), os indicadores de desempenho dos alunos e os de fluxo escolar (considerados pelo Idesp e Ideb), essa escola pode ser tomada como de qualidade. No entanto, há um movimento de avanço e retrocesso nos resultados – o que é compreensível, visto que a dinâmica do processo educacional foge do escopo da própria escola – e falta linearidade, fator que, segundo setores empresariais, deve ser exigido.

Independentemente disso, porém, compreendemos que é necessário o comprometimento com a constante melhoria da aprendizagem dos alunos.

Essa sucinta caracterização visa fornecer parâmetros para compreender um pouco o ambiente da pesquisa. A seguir, apresentamos as atividades observadas.

³⁶ Até o final desta pesquisa, os resultados do Ideb de 2013 ainda não tinham sido divulgados.

4.3. Apresentação das Reuniões Pedagógicas Coletivas

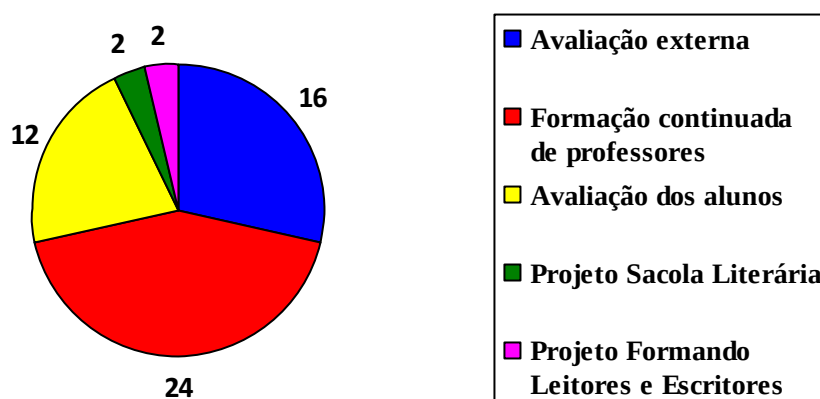
Elucidamos neste item aspectos observados nas reuniões pedagógicas coletivas, ou seja, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, no planejamento, no conselho de classe, na reunião de pais, na avaliação institucional e na reflexão do Saresp.

4.3.1. Aulas de trabalho pedagógico coletivo

As aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) realizavam-se na sala de reuniões da escola, com o grupo de professores que lecionavam no ciclo I do ensino fundamental, composto de oito professores titulares de sala, duas professoras auxiliares, uma professora de Artes e uma professora de Educação Física, além da coordenadora desse ciclo.

O Plano de Gestão 2011-2014 descreve as ATPCs como um “[...] momento de formação contínua dos professores da escola”. Na prática, essas reuniões estavam de fato atreladas à formação continuada, conforme a proposta da SEE-SP e o gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Temas das aulas de trabalho pedagógico coletivo



Fonte: A autora, com base no Caderno de Campo.

Ainda no que tange à formação continuada de professores, tema de 24 dos 32 momentos observados, foram estudadas as expectativas de aprendizagem de cada

ano/série do ciclo I do ensino fundamental, propostas pela SEE-SP, incluindo produção e gêneros textuais, comunicação oral, práticas de leitura e ensino de Matemática, conforme a capacitação oferecida pela DE para os professores-coordenadores da rede.

A coordenadora entregou a ata para os professores assinarem, juntamente com a pauta na qual constava, como “Objetivos de Formação”, “Compreender a natureza dos conteúdos que precisam ser ensinados sobre a produção de texto para que possa orientar o trabalho pedagógico do professor e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos”. Depois iniciaram as discussões acerca dos contextos de produção oferecidos pelos professores para seus alunos. Em seguida, assistimos ao vídeo intitulado “Ensinar a produzir textos” e houve uma discussão sobre o exemplo de produção de uma aluna apresentado no vídeo, durante a qual a coordenadora foi pontuando a necessidade de orientação para a escrita e sua finalidade. (Caderno de Campo).

No segundo semestre, a coordenadora disse que as discussões ocorridas durante as capacitações na DE apontavam a possibilidade de que a proposta de produção de texto do Saresp fosse um conto de espertezas para o 3º ano e uma carta de leitores para o 5º ano. Desse modo, apesar de a redação ser aplicada por amostragem, essas temáticas foram estudadas nas ATPCs, que abordaram os procedimentos para capacitar os alunos a produzir tais textos.

Dado que a formação continuada dos professores já era prevista para esse momento, o que chamou a atenção foi o fato de a avaliação externa, principalmente o Saresp, ser abordada em 16 ATPCs observadas.

Os professores das demais séries/anos relacionavam o desempenho dos alunos nas avaliações em sala de aula comentadas pelas professoras do 5º ano ao possível desempenho nas avaliações em larga escala no final do ano. Desde o primeiro dia de observação e sobretudo a partir do segundo semestre, também se questionavam sobre o bônus salarial e as metas.

Durante o primeiro dia de observação, realizada na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) com a participação de dez professores – oito titulares (categoria A) do ensino fundamental (anos iniciais), uma professora da categoria F, uma professora de Artes e a professora-coordenadora do ciclo I –, notamos que a reunião tinha como pauta: os objetivos de formação, que consistiam em avaliar o desempenho dos alunos nas avaliações diagnósticas desenvolvidas nas primeiras semanas; o professor auxiliar, para explicar quem poderia ministrar aulas nessa função, registrar quem desejaria ministrar aulas nessa função e questionar sobre a opção pelo termo de anuência ou termo de responsabilidade; o preenchimento de planilhas de correção das avaliações diagnósticas, para a análise das habilidades/expectativas que os alunos dominam e as que precisariam ser desenvolvidas ao longo do ano. [...] Posteriormente, enquanto faziam a verificação dos resultados da avaliação diagnóstica, destacavam tanto os alunos que foram bem quanto aqueles que demonstravam mais dificuldades. Perguntamos o que era essa avaliação diagnóstica, e uma professora respondeu que se tratava de uma prova elaborada pelos professores junto com a coordenação para analisar/sondar os conhecimentos prévios dos alunos.

As professoras do 2º ano perguntaram para a coordenadora sobre alguns casos em que estavam com dúvida para determinar se a criança possuía uma escrita em nível silábico sem valor, silábico com valor ou alfabético. As professoras do 3º ano e a professora e o professor do 4º ano conversavam entre si para preencher as planilhas – notamos que uma professora do 3º ano falou para a outra que era melhor anotar que a criança errou quando a escrita estava incompleta, porque ela era rígida e preferia marcar assim para exigir mais empenho da criança em progredir. As professoras do 5º ano apontaram para a coordenadora quantas questões os alunos tinham acertado e enalteceram o fato de uma aluna ter acertado todas as questões e vários acertarem nove das dez questões de Língua Portuguesa, o que repercutiu na seguinte fala de uma professora do 2º ano: “Eles foram bem? Então podemos esperar um bônus bom no próximo ano?!” (risos). A coordenadora foi quem elaborou a avaliação diagnóstica do 5º ano e falou que havia muitas questões “difíceis” do Saresp classificadas como “adequadas ou avançadas” para o 5º ano. “Tinham questões até do 7º ano”, falou, surpresa por ter alunos que foram tão bem. Incentivou que as professoras trabalhassem com atividades para os alunos do nível básico, porque possivelmente os alunos avançariam para o nível adequado. (Caderno de Campo).

A coordenadora disse que hoje iriam discutir na ATPC a produção da carta do leitor, que é a proposta para o 5º ano no Saresp. Colocou um vídeo em que apresentava os procedimentos adotados por uma professora para produzir coletivamente uma carta do leitor com os alunos. Depois do vídeo, os professores apontaram o que acharam interessante na didática da professora, como planificar a carta com as estruturas necessárias – data, destinatário, apresentação do remetente, indicação do tema/reportagem, opinião, justificativa, saudação final e nome do remetente/leitor. A coordenadora falou que sabia que o desenvolvimento do trabalho com carta do leitor é para capacitar os alunos para o Saresp, mas que isso também ensina. (Caderno de Campo).

A Prova Brasil foi mencionada apenas ao ser confundida com a prova intitulada Avaliação Diagnóstica Saeb, proposta pela SEE-SP, e ao informarem a data de aplicação. Durante o segundo dia de replanejamento e nas primeiras ATPCs do segundo semestre, foi possível constatar que a coordenação e as professoras entenderam que se tratava da prova nacional.

A coordenação pedagógica da escola comunicou aos professores que haveria aplicação de avaliação diagnóstica para o 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, e de avaliação do Saeb para o 5º ano na primeira semana de aula. Disse que receberam uma convocação da DE para avisar sobre essas avaliações e que os responsáveis pela correção delas seriam os professores responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (Caderno de Campo).

A coordenadora avisou às professoras do 5º ano que a avaliação de Matemática do Saeb deveria ser aplicada hoje (05/08), e a de Língua Portuguesa, amanhã (06/08). Disse que as provas já chegaram. (Caderno de Campo).

É importante destacar que a avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo de 2013 foi elaborada internamente, sendo proposta pela coordenadora pedagógica do ciclo I para analisar o nível de aprendizagem de seus alunos. Foram usadas questões do teste de proficiência do Saresp (prova estadual).

Já a referida Avaliação Diagnóstica Saeb foi elaborada pela SEE-SP e anunciada no Comunicado Conjunto CIMA/CGEB de 01 de julho de 2013, publicado no Diário Oficial de 02 de julho de 2013. Foi realizada logo no início do segundo semestre letivo, nos primeiros dias de aula, sem aviso prévio aos alunos. Tratava-se de provas de Língua Portuguesa e Matemática, elaboradas com base em questões do Saeb (prova nacional) para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio de toda a rede estadual paulista. O comunicado (DOE – 02/07/2013) informava que essas avaliações,

[...] de caráter exclusivamente diagnóstico e baseadas em descritores do Saeb selecionados, referenciam esta avaliação com a Prova Brasil, e objetivam dar à escola oportunidade de aproximação com o instrumento de avaliação nacional, devendo seu resultado se constituir como apoio para ações da equipe escolar.

Os professores, em duplas, iniciaram a correção da Avaliação Diagnóstica Saeb do 5º ano. As quatro duplas corrigiram, cada uma, uma matéria por classe. Fizeram a tabulação dos resultados apontando quais questões os alunos mais erraram. A coordenadora avisou que essas provas poderiam ser consideradas pelas professoras do 5º ano como provas mensais de agosto. Fizemos uma intervenção apontando que, conforme a divulgação da SEE, não se tratava do Saeb de fato, mas de uma prova elaborada com base em provas do Saeb anteriores aplicadas na rede estadual. A coordenadora disse que então sabia o que eles estavam querendo: capacitar os alunos para a Prova Brasil, porque havia discrepâncias entre os resultados do Saresp e os da Prova Brasil. (Caderno de Campo).

Essas avaliações diagnósticas, tanto a interna quanto a externa, remontam aos moldes de um simulado e de certa forma constituem um treinamento dos alunos para as provas padronizadas, que foram aplicadas no fim do ano letivo. Porém, no caso das avaliações diagnósticas, os resultados ficam mais próximos dos professores, o que lhes permite analisar o nível de aprendizagem dos alunos e trabalhar com as habilidades em que eles apresentaram dificuldades antes do fim do ano letivo.

As outras discussões envolveram a avaliação dos alunos (em 12 momentos), incluindo o desempenho deles e o encaminhamento para as atividades de recuperação com as professoras auxiliares.

Em duas ATPCs, foram definidas as regras e a organização do Projeto Sacola Literária, e em outras duas falou-se dos textos atrelados ao Projeto Formando Leitores e Escritores.

A coordenadora abordava as estratégias didáticas de forma amistosa, conduzindo as atividades sem necessidade de ser incisiva. A diretora e a vice-diretora compareceram em duas ATPCs observadas.

Desse modo, podemos observar que as ATPCs eram utilizadas principalmente para a formação continuada dos professores, baseada no Programa Ler e Escrever. O papel do professor-coordenador, nesse caso, era o de formar professores.

Verificou-se que esses momentos estavam relacionados com as políticas educacionais paulistas e que os profissionais estavam preocupados com as avaliações externas, evidentemente porque estas remetem à sua responsabilização e ao bônus salarial.

Não se observou nenhum movimento de oposição ao fato de a SEE-SP definir como desenvolver os conteúdos com os alunos sem abrir diálogo e outras possibilidades para os professores. Quando as professoras do 2º ano apontavam a fragilidade do material, surgiam outros caminhos, mas tudo era visto pela perspectiva técnica, sem se refletir sobre a não neutralidade das propostas apresentadas pela SEE-SP.

As professoras apontavam que faltavam mais conteúdos adequados e que seria preciso exigir mais dos alunos, o que evidencia sua preocupação e a importância de melhorar a proposta de ensino. Essa questão deveria ser potencializada nesses momentos coletivos, para que os professores possam cobrar melhorias da SEE-SP e rever os fins do ensino que estão oferecendo.

4.3.2. Planejamento escolar

As reuniões de planejamento ocorreram em cinco dias na sala de reuniões e recursos audiovisuais. Nesses momentos, não foram discutidos os objetivos educacionais da escola nem seu Projeto Político-Pedagógico. Em vez disso, foi feita a apresentação dos projetos e dinâmicas para trabalhar principalmente diferentes gêneros textuais, além de ser definido o calendário letivo, com as datas de avaliações, entrega das notas, conselhos, reuniões de pais, eventos etc.

No primeiro encontro, foi entregue aos professores uma apostila que continha uma mensagem, os objetivos e metas da escola (os mesmos do Plano de Gestão 2011-2014 e 2002-2005) e os seguintes projetos: Prevenção Também se Ensina, Jornada da Matemática e Desafios Matemáticos, Cultura é Currículo, Recuperação Paralela e Contínua, Decatlo, Proerd, Ensino Médio Inovador, Horto de Plantas Medicinais, FOP (iniciação científica júnior e saúde bucal), Unimep (iniciação científica júnior – Letras e

Química), CAD Projetos, Ponte (Esalq), EPTV na Escola, Composteira, Leitura e Escrita, e Gincana Sociocultural.

Os professores ainda receberam alguns excertos da legislação a respeito do que é vedado ao professor; quinze regras internas; orientações para a elaboração e o preenchimento de documentação escolar (conceitos de avaliação dos alunos – notas de 0 a 10); um recado sobre a obrigatoriedade de avaliação com pelo menos uma prova escrita individual, com cabeçalho-padrão; um recado sobre o preenchimento correto e em dia da ata de conselho e do diário de classe; os deveres dos servidores públicos, com partes da Lei Complementar 444/85; uma tabela de correspondência entre aulas e ATPC; partes do Estatuto da Criança e do Adolescente; o regulamento interno para os alunos, com dez direitos e 28 deveres; tabelas para o controle de faltas; uma folha para o calendário (porque o definitivo seria colado posteriormente); e alguns textos que abordavam a temática do Projeto Formando Leitores e Escritores nas Diversas Áreas.

Com a observação dos planejamentos da escola, pudemos notar os projetos que seriam desenvolvidos naquele ano, a saber: Formando Leitores e Escritores nas Diversas Áreas (para todos os alunos), para estimular as habilidades de leitura e escrita; Gincana Sociocultural (para os alunos do ciclo II do EF e do ensino médio), para estimular a integração entre os profissionais da escola e os alunos; e o Projeto Sacola Literária (para os alunos do ciclo I do EF), para incentivar o hábito de leitura nas famílias.

Em três dos cinco dias de planejamento escolar, foram desenvolvidas atividades para os professores verificarem seus conhecimentos acerca das habilidades e competências. Em um dia, a atividade era composta de um texto e algumas questões, nas quais os professores tinham de apontar a habilidade exigida. No replanejamento do segundo semestre, outra atividade continha dez afirmativas, e os professores tinham de indicar com H a habilidade e com C a competência. No dia seguinte, essa atividade foi retomada pelos coordenadores, que apontaram as respostas corretas, a habilidade mais específica e a competência que exige a habilidade (explicando, por exemplo, que ler fluentemente um texto é habilidade, enquanto posicionar-se perante um texto é competência).

Durante o primeiro dia de planejamento, iniciou-se uma discussão sobre as estratégias para fazer os alunos se interessarem em ler e escrever. Os professores disseram achar que os alunos estavam lendo mais, mas sem direcionamento pedagógico

(mensagens em redes sociais, por exemplo). Como algumas das estratégias de motivação, sugeriram a competição na produção de textos, uma feira de barganha de livros, e a utilização do Facebook e de *stop motion*. Um professor apontou que as condições familiares também dificultam o interesse pela leitura.

Outro fato interessante ocorreu no replanejamento, com a exibição do vídeo “Quem mexeu no meu queijo?” e posterior discussão. A ideia era falar sobre o que seria o “queijo” dos professores, e a coordenadora do ciclo I respondeu que anteriormente a reprovação era vista como tal, ao ser tirada dos professores e suscitar a necessidade de mudança. O coordenador do ciclo II apontou que mudar serve para alcançar algo em que se acredita, e que isso é não só o Idesp, mas também ser feliz e trabalhar contente, porque as metas do Idesp vão só até dez. O coordenador de outra escola que acompanhava o replanejamento falou que a desvalorização do professor e do aluno pelo Estado dificulta e desmotiva o trabalho e as relações, e que tínhamos de aprender a mudar.

Isso conota uma inquietação, um pensamento de oposição, o reconhecimento de que não basta atingir um índice quando as condições do trabalho docente e de aprendizagem não são adequadas. Não há uma aceitação total das imposições externas, mas também não se levanta a possibilidade de fazer uma oposição concreta.

Esses momentos foram bastante descontraídos pela proximidade entre os professores da escola. A diretora e a vice-diretora não ficaram o tempo todo com o grupo, e geralmente participavam da primeira parte para esclarecer as normas da escola e as questões burocráticas da documentação.

Durante as observações, ficou evidente que o trabalho pedagógico da escola estava atrelado ao currículo oficial do estado de São Paulo, regulado principalmente pelo Saresp. Assim, currículo e avaliação acabavam sendo mais abordados do que os próprios propósitos formativos que a escola traçava para seus estudantes.

As particularidades da escola e o potencial dos professores em planejar pareciam ser reprimidos pela pressão do “padrão” estabelecido pela SEE-SP. Em muitos momentos observados, a reunião coletiva, que poderia ser rica na construção de “novos caminhos”, acabava se restringindo à definição de estratégias para trilhar o caminho já determinado e mostrar melhores resultados, mesmo sem apoio externo.

4.3.3. Conselho de classe por série/ano

As reuniões do conselho de classe por série/ano com os professores do ciclo I ocorreram no final de cada bimestre, sem a presença de alunos e em salas de aula.

Nesses dias, eram preenchidos documentos como a ficha individual de avaliação periódica, conforme estabelece a Deliberação 11, para alunos com baixo desempenho; a ata de conselho, com apontamentos sobre aspectos gerais da classe e registro dos alunos com notas baixas; e a planilha de rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, com o número de alunos por nível (abaixo do básico – notas de 0 a 4; básico – notas 5 e 6; adequado – notas 7 e 8; e avançado – notas 9 e 10), para ser entregue à coordenadora.

As notas dos alunos do 5º ano, segundo as planilhas entregues para a coordenadora e o diário de classe (com o rendimento em outras disciplinas), ofereceram as seguintes informações:

Quadro 13 - Número de alunos por nível de proficiência conforme as notas por bimestre do 5º ano Y

1º Bimestre	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
<i>Matemática</i>	8	5	7	12
<i>Língua Portuguesa</i>	8	6	8	10
<i>Ciências</i>	10	12	6	4
<i>História</i>	8	9	10	5
<i>Geografia</i>	5	5	14	8
2º Bimestre	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
<i>Matemática</i>	3	6	10	13
<i>Língua Portuguesa</i>	2	5	11	14
<i>Ciências</i>	10	12	6	4
<i>História</i>	3	11	7	11
<i>Geografia</i>	4	8	10	10
3º Bimestre	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
<i>Matemática</i>	6	5	16	7
<i>Língua Portuguesa</i>	5	5	13	11

<i>Ciências</i>	7	8	12	7
<i>História</i>	6	9	12	8
<i>Geografia</i>	8	5	8	13
4º Bimestre	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
<i>Matemática</i>	6	5	13	10
<i>Língua Portuguesa</i>	5	7	12	10
<i>Ciências</i>	5	4	5	20
<i>História</i>	3	8	7	16
<i>Geografia</i>	5	12	9	8

Fonte: A autora, com base nas planilhas de notas e no diário de classe da professora Joana.

Quadro 14 - Número de alunos por nível de proficiência conforme as notas por bimestre do 5º ano Z

1º Bimestre	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
<i>Matemática</i>	6	9	13	3
<i>Língua Portuguesa</i>	6	6	12	7
<i>Ciências</i>	Não inf.	Não inf.	Não inf.	Não inf.
<i>História</i>	Não inf.	Não inf.	Não inf.	Não inf.
<i>Geografia</i>	Não inf.	Não inf.	Não inf.	Não inf.
2º Bimestre	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
<i>Matemática</i>	6	6	12	8
<i>Língua Portuguesa</i>	4	8	12	8
<i>Ciências</i>	10	11	5	6
<i>História</i>	10	10	7	5
<i>Geografia</i>	8	11	9	4
3º Bimestre	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
<i>Matemática</i>	5	10	12	6
<i>Língua Portuguesa</i>	5	14	11	3
<i>Ciências</i>	4	15	8	6
<i>História</i>	5	14	9	5
<i>Geografia</i>	5	13	11	4
4º Bimestre	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
<i>Matemática</i>	4	14	11	4

<i>Língua Portuguesa</i>	4	10	14	5
<i>Ciências</i>	4	14	10	5
<i>História</i>	4	14	10	5
<i>Geografia</i>	4	14	10	5

Fonte: A autora, com base nas planilhas de notas e no diário de classe da professora Maria.

Após a leitura das atas, as professoras do 2º e 3º anos comentaram que alguns alunos com baixo rendimento do 4º e 5º anos também tiveram baixo rendimento nos anos anteriores. Para elas, muitas vezes isso se devia à falta de vontade individual do aluno e à falta de acompanhamento pela família.

Na reunião do conselho do segundo bimestre, diante dos apontamentos gerais sobre as turmas, a professora auxiliar, que oferece aulas de reforço em horário paralelo para alunos do 4º e 5º anos, fez um apontamento sobre as defasagens dos alunos e sugeriu a reorganização das aulas de reforço.

A professora na função de professora auxiliar de recuperação contínua dos alunos solicitou à coordenadora uma nova organização das aulas de reforço no contraturno, para que o grupo de alunos da turma do 4º ano que apresenta mais dificuldade passasse a ser atendido duas vezes por semana, e o grupo da turma do 5º ano Y, uma vez por semana. A coordenadora disse que infelizmente tem de focar no 5º ano, porque na verdade todo mundo espera um bom bônus no próximo ano, e apenas trocou o dia de atendimento dos grupos para atingir mais alunos. (Caderno de Campo).

No conselho de classe por série/ano do 4º bimestre, em dezembro, os professores aproveitaram para organizar todos os documentos para a finalização do ano letivo, porque a coordenadora não estava presente para ler as atas e orientar as discussões.

Não houve nenhuma reprovação por faltas no 2º, 3º e 4º anos. No 5º ano Y, houve quatro reprovações por baixo rendimento: cinco alunos apresentavam dificuldades e notas baixas, mas um deles teve de ser aprovado por já ter sido retido anteriormente. No 5º ano Z, houve três reprovações por baixo rendimento, e uma delas também por excesso de faltas. Como já tinham sido reprovados, dois alunos com baixo rendimento foram aprovados.

O acompanhamento das reuniões do conselho de classe permitiu constatar que elas estavam mais alinhadas à burocratização e sofriam a “doença do documentarismo” (SORDI, 2010). Nas reuniões observadas, o debate acerca da avaliação dos alunos era esvaziado e substituído por reclamações contra os “alunos-problema”, cujo fracasso era considerado difícil de superar. Os professores não procuravam olhar para as

dificuldades elencadas a fim de, juntos, pensar em ações efetivas para tentar mudar essa condição e auxiliar os alunos a aprender cada vez mais.

4.3.4. Reunião de pais

As três reuniões de pais observadas referiam-se às turmas de 5º ano da escola Gama e ocorreram nas salas de aula de cada uma.

Contaram com a participação de cerca de metade dos responsáveis pelos alunos das turmas, geralmente pais dos alunos considerados bons. Era preciso fazer o registro da presença dos pais, uma listagem mantida com os documentos da turma.

Quadro 15 - Reuniões de pais das turmas de 5º ano

Bimestre	Turma	Dia/Período	Quantidade de pais/responsáveis
1º	5º ano Z	sábado/manhã	17
2º	5º ano Y	quinta-feira/tarde	18
3º	5º ano Z	sábado/manhã	16

Fonte: A autora, com base no Caderno de Campo.

O conselho final, com a conclusão da parte burocrática e o levantamento das reprovações, acabou ocorrendo no dia em que haveria a reunião de pais do 4º bimestre. Por isso, os pais não foram convocados, e a equipe de gestão determinou que apenas seriam chamados aqueles cujos filhos fossem reprovados por excesso de faltas ou por baixo rendimento, para que assinassem o documento de ciência da reprovação.

Nas reuniões, as professoras começavam lendo uma mensagem ou um informativo da escola sobre regras (como as referentes ao horário de chegada, ao excesso de faltas sem motivo e à indisciplina). Depois, entregavam as pastas com as provas e os trabalhos dos alunos para os pais verem e assinarem. Também explicavam que as notas médias bimestrais dos alunos eram compostas de trabalhos, provas mensais e provas bimestrais (cada um valendo de 0 a 10), e que seria possível acompanhá-las pelo boletim encaminhado no final de cada bimestre.

As professoras também orientavam os pais a acompanhar os estudos dos filhos, solicitando que verificassem se havia lições para casa, porque elas passavam lições todos os dias e alguns alunos constantemente deixavam de fazê-las. Além disso, pediam

para os pais que desenvolvessem nos filhos o “hábito de estudo”, reservando tempo e espaço para estudar em casa.

Além do dia da Festa Junina, esses foram os únicos momentos em que os pais foram vistos na escola, o que pode indicar uma fragilidade na relação entre escola e família. Observou-se ainda que poucos pais compareceram às reuniões e que estas serviram principalmente para informar as notas dos alunos, sendo pouco utilizadas para a compreensão dos progressos e limites dos estudantes, dos projetos e das propostas da escola.

4.3.5. Avaliação institucional

A avaliação institucional participativa realizada pela escola Gama em abril de 2013 teve como base um instrumento proposto externamente (Anexo IV) e estava atrelada ao Prêmio Gestão Escolar. Todas as escolas da rede de ensino estadual paulista tiveram apenas um dia para que toda a comunidade escolar analisasse as afirmativas do documento e atribuísse notas de 1 a 5 (1- insuficiente, 2- regular, 3- bom, 4- ótimo e 5- excelente).

A proposta era avaliar a escola conforme os itens de cada dimensão, a saber: 1) ambiente educativo, com oito indicadores; 2) prática pedagógica, com 19 indicadores; 3) avaliação, com dez indicadores; 4) gestão escolar democrática, com 14 indicadores; 5) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, com dez indicadores; 6) ambiente físico escolar, com nove indicadores; e 7) acesso, permanência e sucesso na escola, com nove indicadores.

Antes dessa avaliação, ocorrida na escola Gama no período vespertino, constatou-se que não foi feito nenhum trabalho de conscientização dos participantes (professores, gestores e alunos) sobre a importância de tal processo para a própria escola. Não se falou que isso ajudaria a definir ações para melhorias e também não havia pais ou funcionários no momento observado.

Na sala acompanhada para a pesquisa, participaram os dez professores do ciclo I (oito titulares e duas auxiliares), a coordenadora e seis alunos. Os professores e alunos do ciclo II ficaram em outra sala, realizando a mesma avaliação.

Essa avaliação institucional, como já dito, foi proposta externamente e realizada em apenas um dia (prazo também estipulado externamente). Portanto, não ocorreu por

necessidade da comunidade escolar, por consciência de que é preciso avaliar a escola, mas por consequência da decisão da equipe gestora de inscrever a escola no Prêmio Gestão Escolar de 2013.

Foi possível verificar que a nota média geral atribuída pelo grupo de professores e alunos do ciclo I para a escola foi 3,9, entre bom (3) e ótimo (4). As dimensões receberam as seguintes notas médias:

- 1) Ambiente educativo: 4,125;
- 2) Prática pedagógica: 4,052;
- 3) Avaliação: 4,2;
- 4) Gestão escolar democrática: 4;
- 5) Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola: 3,3;
- 6) Ambiente físico escolar: 3,77;
- 7) Acesso, permanência e sucesso na escola: 3,88.

Além dessa avaliação feita pela comunidade escolar, houve uma avaliação realizada por uma comissão externa local, na etapa da Diretoria Regional de Ensino à qual a escola pertence. Depois, como a escola Gama venceu a etapa local, uma comissão estadual a avaliou e classificou como uma das nove melhores escolas do estado de São Paulo.

Os resultados da avaliação institucional não foram retomados junto à comunidade escolar para mostrar o que cada grupo discutiu nem mesmo após as premiações. Também não tivemos acesso aos critérios da avaliação feita pelas comissões externas.

Soube-se apenas que um representante da escola (a vice-diretora, pelo fato de a diretora estar em férias) ganhou uma viagem para o estado de Minas Gerais, para conhecer as “escolas-referência” e um pouco da organização e do processo de avaliação em larga escala desse estado. Após seu retorno, a vice-diretora apresentou alguns aspectos da rede estadual mineira para os professores em uma ATPC.

Como apontado no capítulo 1, a avaliação institucional participativa (AIP) é defendida por muitos autores como um instrumento de democratização dos espaços escolares e de contrarregulação. Para realizar a AIP como uma discussão aberta com todos os profissionais da escola, é necessário que um colegiado coordene o processo (como as Comissões Próprias de Avaliação – CPAs), possibilite o debate sobre as potencialidades e limitações da escola e negocie a qualidade que se deseja alcançar.

Enfim, esse processo deve ir além de momentos estanques com o objetivo de premiar, como se observou na instituição pesquisada.

Concordamos com Sordi e Freitas (2013) que, para concretizar essa transformação da cultura avaliativa (superação da seleção e classificação), faz-se necessária uma discussão para a construção dos princípios participativos na escola, processo que não finda em apenas um único dia ou em um único momento, como ocorreu na escola Gama.

Não foi possível observar a concretização de uma AIP com propósito efetivamente participativo nessa escola. Apesar de os alunos terem atribuído suas notas e, juntamente com os professores, terem pensado nas questões colocadas, o que acaba gerando certa conscientização sobre os aspectos da escola e sobre o que demandar dos órgãos públicos (como melhores condições de trabalho – um ponto com nota baixa por causa da desvalorização dos professores na rede), faltou ampliar o debate e definir ações.

Conforme visto na escola pesquisada, a AIP realizada por demanda externa à escola parece não cumprir os objetivos propostos.

4.3.6. Reflexão do Saresp

No calendário escolar, a reflexão do Saresp 2012 estava marcada para o final do mês de abril de 2013. No entanto, a SEE-SP alterou a data para o começo de outubro do mesmo ano, porque o relatório geral da rede de ensino estadual não havia ficado pronto para seu encaminhamento às escolas.

Na escola Gama, esse dia de reflexão contou com a participação de 32 professores e dos três coordenadores.

Inicialmente, o coordenador do ciclo II do ensino fundamental falou para os professores que a escola trabalhava não *para* o Saresp, mas sim *com* o Saresp. Acrescentou que muitas escolas só ensinam o que o estado vai avaliar, e que na escola Gama a equipe exige mais do que o Saresp. Para ele, trabalhar com o Saresp é buscar o avanço da aprendizagem dos alunos.

Os coordenadores elaboraram *slides* sobre os dados gerais da rede de ensino paulista e questionaram o relatório da SEE-SP quanto à informação de que 85% dos alunos do estado de São Paulo faziam a lição de casa, conforme os dados coletados no

questionário socioeconômico. Essa crítica surgiu principalmente porque a SEE-SP não estipulou a meta do Idesp para 2013 e havia rumores de que seriam utilizados os dados do questionário socioeconômico dos alunos para verificar o que a escola proporcionou a eles.

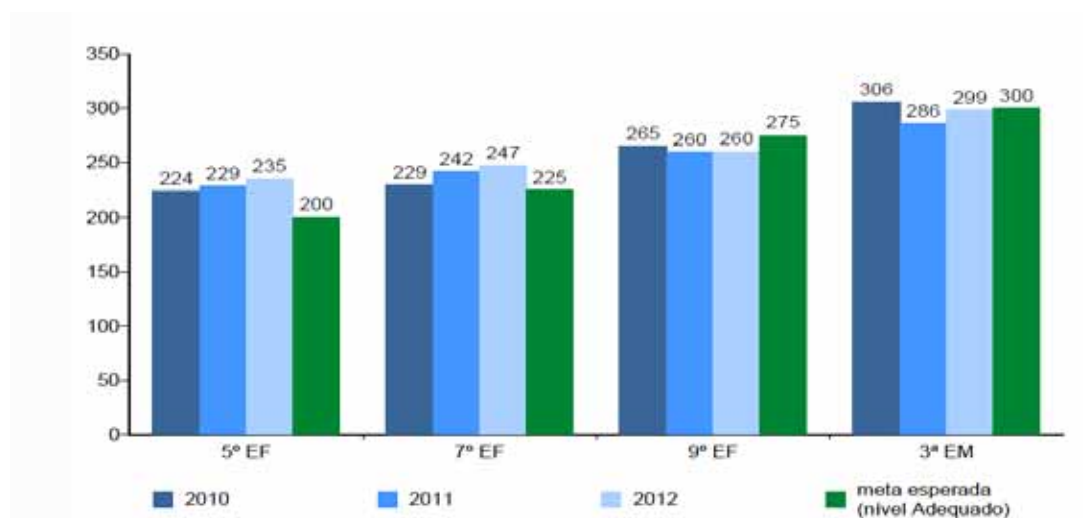
O coordenador do ciclo II da escola falou que os dados do relatório do Saresp de 2012 eram questionáveis e apontou o exemplo da afirmação de 85% dos pais de que os filhos faziam lição de casa, o que ele achava não ser verdade. Os professores comentaram que também achavam o mesmo. Ele falou ainda que os dados do questionário socioeconômico poderiam ser utilizados para analisar os resultados dos alunos no Saresp, levando em conta a realidade em que vivem. Como exemplo, falou que, se no questionário a família coloca que tem acesso a jornais, revistas e televisão, e se o aluno tem um desempenho médio, é porque a escola não favoreceu o aluno em nada; se o aluno não tem acesso a nada disso e tem também um desempenho médio, é porque a escola fez a diferença. (Caderno de Campo).

Os coordenadores apresentaram alguns conceitos e explicaram aos professores que o nível de proficiência estava atrelado às habilidades adquiridas pelos alunos. Disseram que o nível nunca começa do zero, pois se parte da ideia de que os alunos sabem alguma coisa.

Os professores foram orientados a elaborar suas provas exigindo diversas habilidades, para que cada aluno conseguisse atingir o nível de proficiência, já que na sala há diferentes níveis de aprendizagem. Segundo os coordenadores, era por isso que eles solicitavam as provas antes de serem aplicadas.

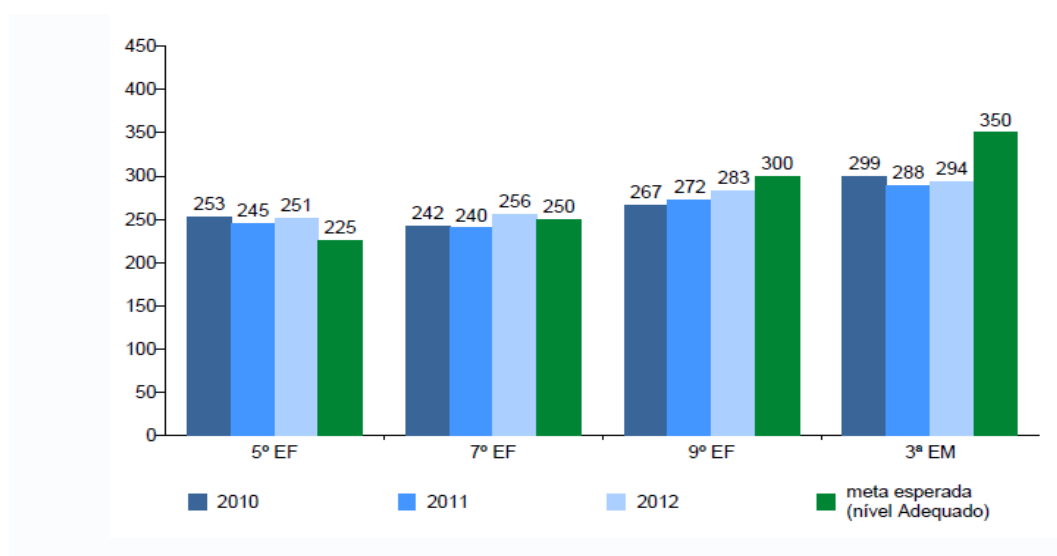
Foram apresentados pelos coordenadores os gráficos com os resultados da escola em 2012, por nível de proficiência dos alunos dos anos avaliados (5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). As informações das avaliações anteriores também foram incluídas para mostrar os avanços da escola no decorrer dos anos.

Figura 5 - Comparação dos resultados da escola Gama em Língua Portuguesa no Saresp com o nível de proficiência adequado por etapa de ensino avaliada



Fonte: Boletim de Resultados do Saresp 2012 da escola Gama.

Figura 6 - Comparação dos resultados da escola Gama em Matemática no Saresp com o nível de proficiência adequado por etapa de ensino avaliada



Fonte: Boletim de Resultados do Saresp 2012 da escola Gama.

Os coordenadores fizeram um levantamento de notas para acompanhar o desenvolvimento da mesma turma desde 2007, mostrando os resultados daquele ano, quando a turma estava no 5º ano; de 2009, quando estava no 7º ano; e de 2011, quando estava no 9º ano do ensino fundamental.

Assim, perceberam que, à medida que os anos se passavam, os resultados aumentavam, embora isso não significasse necessariamente o avanço do nível de proficiência, já que as notas esperadas também aumentam a cada etapa de ensino avaliada.

Figura 7 - Nível de proficiência por etapa de ensino avaliada

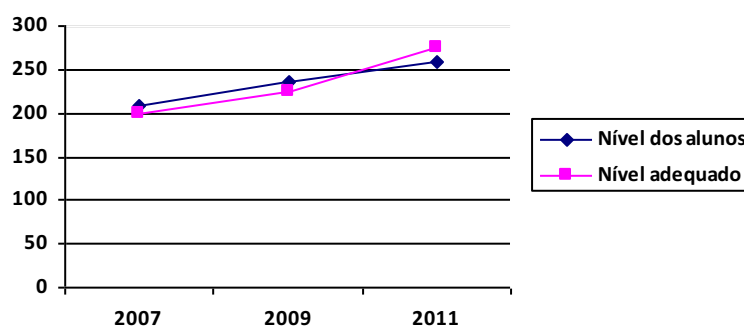
LÍNGUA PORTUGUESA				
	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

MATEMÁTICA				
	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Fonte: <<http://saesp.fde.sp.gov.br/2012>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

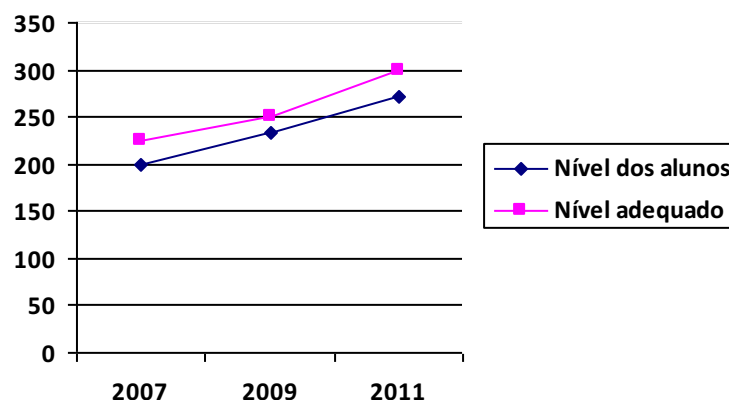
Com isso, a turma analisada apresentou no ano de 2007, quando estava na 4ª série/5º ano, as médias 207,3 em Língua Portuguesa e 199,1 em Matemática, ficando nos níveis adequado e básico, respectivamente. Em 2009, quando os alunos estavam na 6ª série/7º ano, obtiveram as médias 237,0 em Língua Portuguesa e 233,7 em Matemática, ficando novamente nos níveis adequado e básico. Porém, em 2011, quando estavam na 8ª série/9º ano, obtiveram as médias 259,7 e 272,3, ficando no nível básico nas duas áreas avaliadas, apesar de aumentarem as notas.

Gráfico 6 - Médias em Língua Portuguesa de um grupo de alunos no Saresp de 2007 a 2011



Fonte: A autora, com base nos boletins do Saresp da escola Gama.

Gráfico 7 - Médias em Matemática de um grupo de alunos no Saresp de 2007 a 2011



Fonte: A autora, com base nos boletins do Saresp da escola Gama.

Ao analisarem esses resultados, os coordenadores consideraram que as turmas avaliadas continuariam sendo formadas, em sua maioria, pelos mesmos alunos. O tratamento dos resultados foi apontado pela coordenadora em entrevista.

Coordenadora - [...] Saresp tem um dia de reflexão, em que a gente mostra o desempenho das turmas, e agora a gente tem feito comparação de turmas. Então, quem fez há dois anos no 2º ano, a gente compara com quem fez no 4º ano, porque são poucos os alunos que saem da escola. Então, dá para fazer uma comparação: se eles melhoraram, se eles estacionaram ou se avançaram. Este ano a gente percebeu, assim, que a turma do 7º ano do passado estacionou, porque eles deram muito mais conta de habilidades no 5º ano do que no 7º ano. [...]. A gente está questionando por que esses alunos estacionaram, se mantiveram no mesmo nível. Porque a prova do Saresp é balanceada, então dá para saber. Então, a gente tem feito esses comparativos no dia de reflexão do Saresp.

A coordenadora do ensino médio da escola apontou, no dia da reflexão do Saresp, que além do fato de ficar mais difícil atingir o nível de proficiência adequado conforme os anos vão passando, um dos maiores problemas no ensino médio é a evasão, que reduz a nota do Idesp relacionada ao fluxo escolar. Afirmou também que essa é a etapa que mais sofre com a rotatividade de professores, o que ocasiona a perda de continuidade no trabalho.

Foram apontados alguns fatores que os coordenadores consideraram ter influência nos resultados. Com a manutenção dos alunos do 5º ano no nível adequado, a coordenadora do ciclo I disse que contribuiu muito para os resultados o trabalho de

produção de textos, com as sequências didáticas e os projetos do Ler e Escrever. O coordenador do ciclo II, justificando por que, de maneira geral, os alunos não alcançaram o nível adequado, apontou que chegam muitos alunos de outras escolas nessa etapa, de modo que a nota seria resultado do trabalho de outros professores. A coordenadora do ensino médio, por sua vez, falou que o fato de a escola ter aulas no período noturno, com alunos cansados por trabalharem o dia todo, afeta o desempenho geral dessa etapa de ensino, que está abaixo do adequado principalmente em Matemática.

De modo geral, a reflexão resultou na elaboração de gráficos e tabelas para a comparação de resultados. As justificativas para alguns problemas apontados nos gráficos remetiam a aspectos que não cabem somente à escola, como é o caso das condições de aprendizagem, evasão e rotatividade de professores.

Como dito anteriormente, as avaliações em larga escala são necessárias para corrigir os rumos das políticas públicas e das ações concretas na escola. Assim, a escola deve refletir sobre os resultados para aprimorar suas práticas, e não para obter melhores índices com outros interesses que não a melhoria da aprendizagem. Para isso, também precisa reivindicar condições de trabalho adequadas.

Entendemos que as melhorias ocorrem não pela pressão para que os profissionais atinjam as metas impostas em um modelo de mercado, mas por meio de um compromisso conjunto do Estado e desses profissionais para que haja condições de desenvolver um bom trabalho nas escolas e propiciar uma aprendizagem significativa para os alunos.

4.4. Apresentação das turmas do 5º ano com base nas práticas pedagógicas e avaliativas

4.4.1. Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas definidas no Plano de Ensino e as desenvolvidas no cotidiano oferecem dados para compreendermos a realidade em que imergimos. Não bastava olhar apenas para o que estava registrado (planejado), porque esse material poderia atender apenas a uma exigência burocrática e ser recusado na prática, destoando do executado. Por isso, a observação e o diálogo se fizeram necessários.

Apresentaremos alguns aspectos de cada classe observada para elucidar o que acompanhamos no cotidiano escolar e o que falaram os sujeitos envolvidos. A observação em sala de aula foi realizada com o objetivo de averiguar as práticas no 5º ano, etapa final do ciclo I do ensino fundamental.

Na escola Gama, as oito classes dessa etapa do ensino fundamental, duas de cada ano (do 2º ao 5º), funcionavam somente no período vespertino, das 13h às 17h. Portanto, as observações nas salas de aula do 5º ano ocorreram nesse período.

Esse foi o primeiro ano em que as professoras Joana e Maria, do 5º ano, assumiram salas na escola Gama.

O Plano de Ensino dessa série foi elaborado pelas professoras juntamente com a coordenadora do ciclo I. Esse documento, único para as duas turmas, apresentava uma perspectiva em conformidade com a proposta curricular do estado de São Paulo (SÃO PAULO (Estado), 2008b). Nas entrevistas, as professoras contaram como foi sua elaboração:

Pesquisadora - Como você elabora seu Plano de Ensino (os objetivos, os conteúdos e os métodos)? Você usa quais referências?

Professora Joana - Então, esse ano a orientação foi que eu tenho que seguir a orientação da coordenação. Então, conversando, a gente chegou aos conceitos que ia utilizar. Materiais são o Ler e Escrever e o material didático, e também tem o material do Emai³⁷ de matemática desde o ano passado, e ir acrescentando, se for o caso, conforme a necessidade, mais materiais. Mas o plano foi elaborado em cima desses três materiais: o Ler e Escrever, livro didático e atividades do EMAI. A partir deles e do que faz parte da grade curricular do 5º ano, nós fomos elaborando o nosso plano de ensino.

Pesquisadora - Essa grade curricular é a proposta pelo governo do estado?

Professora Joana - É a proposta do estado. Tem a grade curricular, então cada ano tem que atingir aqueles objetivos [...] as habilidades e as competências de cada área [...]. E dentro daquele material do 5º ano, nós vamos organizando a semana, o bimestre e o semestre, conforme o material e dentro da grade e dos objetivos. Então, não é assim: tem o material e a gente encaixa os objetivos, não. A partir dos objetivos, a gente encaixa o material. Pelo menos foi assim que eu montei esse ano. E a gente acostuma. Nos outros anos, os últimos anos, foi assim que eu montei também, em cima do que tinha que ser trabalhado, dentro dos objetivos. Tanto que no Emai foi feito um trabalho assim. Em Matemática no ano passado, e no anterior também, quando eu estava em uma outra escola, acho que todos fizeram isso há uns dois anos também, tinha os objetivos de Matemática e a gente pegava o livro do Ler e Escrever. Nós pegávamos o didático e nós íamos fazendo os parâmetros, montando as tabelas [...] para saber onde encaixava cada coisa, para a gente saber o que era cada coisa, o que eram grandezas de medidas, tratamento da informação, dentro de cada material. Então eu acho que foi uma coisa bem legal, que deu para a gente entender bem e conhecer melhor. Então, eu quando pego um

³⁷ “Emai” significa “Programa Ensino de Matemática para os Anos Iniciais” e está articulado ao Programa Ler e Escrever.

livro didático de Matemática, vejo o que ele tem e marco do lado o que é cada coisa, conforme as divisões da Matemática hoje. Então eu divido para saber o que eu estou trabalhando com eles.

Pesquisadora - E para as outras matérias, onde você encontra os objetivos?

Professora Joana - Não sei se naquele documento de Orientações Curriculares tem, mas é um que tem “não sei o que” da Natureza, e aí entram História, Geografia e Ciências. É uma coisa assim. Daí a gente vê que esse conteúdo é de História, então a gente encaixa o material de História; esse é de Geografia, e vê o material de Geografia; e assim também em Ciências. Tanto que no material você vê algumas coisas diferentes. Tem uma proposta para essas disciplinas, só que não sei se você encontra na internet, tanto que tem conteúdo que você não acha objetivos, não tem onde encaixar. Até quando a gente vai fazer as provas e a coordenadora pede conteúdos e habilidades, e tem uns que são difíceis de encontrar para tratar daquele assunto que foi abordado. Poderia ser um pouco melhor elaborado, mais esmiuçado, para a gente entender melhor, porque fica muito vago. Essas três áreas a gente precisaria ver direito.

Pesquisadora - Como você elabora seu Plano de Ensino (os objetivos, os conteúdos e os métodos)? Você usa quais referências?

Professora Maria - A gente usa os referenciais curriculares do estado, os projetos obrigatórios que o estado coloca para a gente, que a gente tem que trabalhar. O que deu certo no ano anterior, o que faltou no ano anterior, o que as outras professoras do ano anterior não passaram e que a gente deveria colocar no plano este ano, tendo como base o plano do ano passado, fazendo as correções necessárias. Assim, o referencial é o mesmo, os projetos são os mesmos e o que a gente colocou é que a gente adequou alguns conteúdos que não estavam sendo contemplados. Aí a gente colocou e definiu o bimestre [...], eu e a Joana com a coordenadora, em cima do material didático, que mudou esse ano. Então, em cima deles e em cima do que as professoras do outro ano falaram que ficou faltando para contemplar os conteúdos. Por exemplo, um conteúdo que sempre ficava no final do ano e que não dava para contemplar em Ciências [...] era sobre a puberdade, sobre a reprodução humana, tal. Aí a gente colocou no segundo bimestre, que assim era certeza que contemplaria. As professoras do ano passado que escolheram os livros para este ano... A gente nem estava aqui, eu e a Joana, aí o que aconteceu: elas escolheram um livro de Ciências que tinha sobre eletricidade, força e movimento, que o anterior já não tinha. Então, já estava dentro do currículo, ah sei lá, da grade curricular lá, onde entra qual o conteúdo, quando tem os referenciais curriculares. Já entrava para o 5º ano a matéria de eletricidade, força e movimento, e o livro anterior ainda não trabalhava com esse assunto. Daí elas escolheram o livro novo já pensando nisso, no que estava faltando, isso que a gente tinha que pesquisar fora, dar material fora daquilo, fora do livro didático. E como elas escolheram o livro novo, mesmo não sabendo quem iria trabalhar com eles, elas então ajudaram a gente a planejar também.

Evidencia-se a opção das professoras pela proposta curricular do estado de São Paulo como base para elaborar o Plano de Ensino. Na fala da professora Joana, há clareza sobre a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, mas para o ensino de História, Geografia e Ciências não há preocupação em focar o currículo oficial. Isso pode ser associado às cobranças das avaliações externas, que englobam somente Língua Portuguesa e Matemática.

Na entrevista, também se falou dos recursos didáticos utilizados nas aulas no decorrer do ano.

Pesquisadora - Quais materiais e instrumentos didáticos você utiliza em suas aulas para ensinar os alunos?

Professora Joana - Na aula eu uso os livros e o Ler e Escrever, como eu já falei para você, a lousa, o giz. Nessa escola eu não usei a informática, porque eu realmente não me senti à vontade para isso [...]. Nas outras escolas, eu usava para fazer pesquisas de História e Geografia, eram todas feitas no computador da escola [...]. Então, [...] não é um para cada aluno, e sendo assim, é... Não dava para todos. E tinha uma mesa grande na sala e os alunos que não estavam no computador estavam fazendo uma atividade sobre o mesmo assunto, enquanto os outros pesquisavam. Eu dividia a aula para isso. Agora lá eu não me sinto à vontade, não sei, se quebrar... Não sei, mas não me sinto. Mesma coisa com o vídeo, porque na outra escola – eu comparo porque é uma forma de explicar –, na outra já fazia parte da rotina: uma vez por mês tinha vídeo. Então, a gente fazia votação, gráfico com a votação, fazia ficha técnica do filme depois que via [...], o que eles acharam. Então, aí eu não fiz, uma porque eu não vi tempo para isso, porque tinha muito conteúdo para ser trabalhado e eu não consegui encontrar tempo, e também não me senti à vontade.

Pesquisadora - Mas você acha que faltou incentivo para vocês trabalharem com materiais diferentes?

Professora Joana - Então, não teve nenhuma cobrança para eu fazer isso, acho que até poderia, mas eu não tive incentivo, motivação para isso.

Pesquisadora - Quais materiais e instrumentos didáticos você utiliza em suas aulas para ensinar os alunos?

Professora Maria - Bom... Livros, cadernos, lousa, aparelho de som, que mais? Me ajuda aí você que está na sala (risos).

Pesquisadora - De onde você retira aquelas atividades que entrega aos alunos em folhas avulsas, para além do livro?

Professora Maria - As folhas eu imprimo na minha casa e trago. Retiro de vários livros didáticos, pesquiso em várias fontes – mais em livros didáticos, que eu tenho um monte em casa. Internet também [...] E... Acho que só.

Essas informações são confirmadas pela fala dos alunos nas entrevistas, quando questionados sobre quais materiais as professoras utilizavam para ensiná-los cotidianamente. Eles afirmaram que esses materiais os auxiliam na aprendizagem.

Pesquisadora - Quais materiais sua professora usa para ensinar vocês?

K1Z - Ela usa a lousa, os livros. Daí tem o livro do professor, que tem as respostas para esclarecer... Tem o Ler e Escrever, os projetos [...] Eu acho que não tem mais material.

Pesquisadora - E esses materiais te ajudam a aprender?

K1Z - Sim. Ah, eles meio que nos desafiam e daí nos informam mais. Daí eles veem nossa interpretação, essas coisas.

Pesquisadora - Quais materiais sua professora usa para ensinar vocês?

G2Z - Ah, ela usa livros, ah eu acho que só... Principalmente os livros.

Pesquisadora - Livros didáticos?

G2Z - Didáticos e o Ler e Escrever também.

Pesquisadora - E esses materiais te ajudam a aprender?

G2Z - Muito.

Pesquisadora - Como ajudam?

G2Z - Porque sempre têm explicações que, às vezes, a gente não sabe, mas ali está escrito. Às vezes, a professora também ajuda se a gente não sabe, daí ela fala para a gente.

Pesquisadora - Quais materiais sua professora usa para ensinar vocês?

G1Z - Ela imprime aquelas folhinhas dela, aplica prova, usa o livro didático, essas coisas.

Pesquisadora - E esses materiais te ajudam a aprender?

G1Z – Sim. Por exemplo, para estudar para a prova, eu vi no livro, li as folhinhas que ela passou no caderno, as perguntinhas.

Para lecionar, as professoras disseram que se baseavam no livro do Programa Ler e Escrever ou em outros livros didáticos e, quando achavam importante acrescentar algo, retiravam atividades de livros próprios com o mesmo conteúdo, como as falas da professora Maria e da aluna G1Z apontaram.

Os objetivos, as expectativas de aprendizagem e as orientações didáticas do documento oficial para o 5º ano foram incluídas no Plano de Ensino analisado, e a organização dos conteúdos foi feita por bimestre, de acordo com o livro didático de cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História), todos em conformidade com as propostas da SEE-SP. As atividades do livro do Programa Ler e Escrever também foram incorporadas ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Quanto às disciplinas de Ciências, Geografia e História, o Plano de Ensino está de acordo com as expectativas de aprendizagem do eixo Natureza e Sociedade das orientações curriculares propostas para a rede municipal de São Paulo (SÃO PAULO (Município), 2007).

Com as observações, pudemos notar que as aulas eram pautadas pelas atividades dos livros didáticos ou pelo desenvolvimento dos Projetos Didáticos do Programa Ler e Escrever. No primeiro semestre, estes se destinavam ao estudo e à reescrita de lendas – Projeto “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas” –, e no segundo semestre, às leituras sobre questões ambientais, a fim de mostrar que é preciso ler para aprender e dar suporte à realização de um seminário – Projeto “Universo ao meu redor”. Além disso, a sequência didática “Caminhos do Verde” propunha um passeio (que foi feito apenas

pelo 5º ano Y), e “Lendo notícias para ler o mundo” usava o jornal como fonte de diversos gêneros textuais e informações.

A produção de cartas de leitor, que seria exigida no Saresp 2013, mas com aplicação amostral, foi bastante enfatizada nas aulas dos meses anteriores à avaliação (outubro e novembro). Era um conteúdo trabalhado com os alunos do 4º ano, conforme a proposta do Programa Ler e Escrever, mas foi revisado no 5º ano para uma possível cobrança no Saresp.

As professoras Joana e Maria exigiam lição de casa todos os dias, exceto às sextas-feiras, e também trabalhos (pesquisas) extraclasse ao menos uma vez por semana. Isso era uma orientação da escola, contida na Apostila de Planejamento 2013, no item “Regras internas”.

4. Seja rígido e justo quanto aos prazos para entrega de tarefas e trabalhos. [...] Os trabalhos de pesquisa deverão ser feitos individualmente em casa ou em grupos na sala de aula com supervisão do professor.

[...]

10. É orientação da escola que todos devem enviar tarefa para casa a fim de reforçar a aprendizagem. (ESCOLA GAMA, 2013).

As duas turmas do 5º ano da escola Gama também tinham aulas de Artes e Educação Física, com duas professoras especialistas (PEB-II). Algumas aulas e atividades desenvolvidas por elas tiveram conteúdos iguais para as duas classes, inclusive provas escritas.

A professora de Artes promovia costumeiramente o trabalho com biografias de artistas (músicos ou artistas plásticos), apresentava algumas de suas obras consagradas, apontando suas características, e às vezes solicitava aos alunos que as reproduzissem, além de realizar atividades de criação própria. Quando o assunto foi Ludwig van Beethoven, músico clássico, três alunos do 5º ano Y fizeram apresentações tocando alguns de seus grandes sucessos (trechos da *Quinta* e da *Nona sinfonia*) com flautas e teclado.

A professora de Artes também foi responsável pelo desenvolvimento do Projeto Sarau Literário, que em 2013 aconteceu no mês de novembro, nos três períodos letivos (manhã, tarde e noite). À tarde, os alunos do 5º, 6º e 7º anos participaram de diversas atividades, como teatro, recitação de poemas, contação de histórias e correio literário.

Livros de literatura infantojuvenil ficaram disponíveis em um espaço ao ar livre, para que os alunos escolhessem à vontade suas leituras.

A professora de Educação Física apresentava uma aula teórica quinzenalmente e nas outras promovia jogos que trabalhavam com estratégias. Algumas aulas acompanhadas abordaram assuntos relacionados ao atletismo, alongamento e futebol, geralmente permitido apenas uma vez por mês, na aula “livre” (aula em que os alunos escolhiam a atividade). A professora inscreveu alguns alunos para participarem da competição de atletismo realizada pela Diretoria Regional de Ensino.

4.4.2. Práticas avaliativas

A respeito da avaliação da aprendizagem, o Plano de Ensino do 5º ano tinha alguns apontamentos no final.

AVALIAÇÃO

Considerando que a aprendizagem é um processo e não um sujeito, a avaliação também deve ser processual, formativa e não simplesmente um exame, pontual e classificatório.

A avaliação deve ser um processo formativo, contínuo, que não necessita de situações distintas dos cotidianos. Com ela o professor terá elementos para fazer sua autoavaliação, repensando sua prática pedagógica, mudando-a se necessário e buscando meios que atinjam as expectativas e o avanço do aluno.

As estratégias utilizadas para o seu fim serão:

Observação direta e contínua do aluno através de exercícios diversos (orais e escritos), questionamentos, atividades em dupla ou em grupo, avaliação escrita, caderno, tarefas e participação em aula, pesquisa, trabalhos e reescritas – 0 a 10.

RECUPERAÇÃO

A recuperação é um mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu processo escolar. Ela deverá ser constituída de intervenções pontuais e imediatas.

Para o desenvolvimento da recuperação, o professor deverá estabelecer e priorizar as aprendizagens específicas, deverá também selecionar novas atividades, problemas e exercícios, de modo que as tarefas a serem propostas possam favorecer a recuperação dos alunos. (ESCOLA GAMA, 2013).

Para fazer a avaliação dos alunos, as professoras prioritariamente aplicavam provas escritas, porém também solicitavam trabalhos extraclasse e verificavam os cadernos.

As professoras Joana e Maria, das turmas Y e Z do 5º ano, respectivamente, se revezavam na elaboração das provas, já que o material didático utilizado e os conteúdos eram os mesmos, fato decorrente da padronização curricular e de materiais da rede de ensino do estado de São Paulo.

As provas eram aplicadas mensal e bimestralmente nas diferentes disciplinas, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Havia também provas bimestrais das disciplinas de Arte e Educação Física, aplicadas pelas professoras especialistas. As notas variavam de 0 a 10 nas provas e nas médias bimestrais.

Por exigência da escola, todas as provas bimestrais eram encaminhadas para a análise da coordenadora antes da aplicação, conforme orientação da Apostila de Planejamento 2013, no item “Documentação escolar”.

O professor deverá entregar cópia das avaliações bimestrais (a avaliação mais importante do bimestre), no mínimo uma semana antes de sua aplicação, para ser vista pelo prof. coordenador, que analisará se está em consonância com a proposta curricular, o professor deverá procurar a coordenação para a devolutiva da mesma após a análise. (ESCOLA GAMA, 2013).

As professoras do 5º ano utilizavam questões de provas padronizadas encontradas na internet, como a Prova Brasil e o Saresp, para elaborar suas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, metade das questões que tinham alternativas nas provas padronizadas era proposta como dissertativa, retirando-se as opções.

Figura 8 - Prova mensal (março de 2013) de Língua Portuguesa – 5º ano

EE "Gama"
Avaliação de Língua Portuguesa

Nome: _____ 5º ano _____ Data: ____/____/____



➤ Para responder às questões de 1 a 7, leia o texto abaixo.

Vênus

Depois de Mercúrio, é o planeta mais perto do Sol. Seu ano dura 225 dias. Vênus tem duas coisas curiosas. A primeira é que gira no mesmo sentido que os ponteiros de relógio. Apenas ele e Urano fazem isso. Os outros planetas giram no sentido anti-horário. Além disso, o dia de Vênus é muito comprido: em vez de 24 horas, dura 5.800 horas! Os cientistas acham que Vênus pode ter dado uma batida monumental com algum asteroide, há milhões de anos. Por isso, ele anda derre em volta do Sol e quase não gira em torno de si mesmo.

Vênus é também muito quente. A temperatura no planeta é de cerca de 500 graus centígrados, calor suficiente para derreter uma barra de chumbo, por exemplo.
(Almanaque Recreio. São Paulo: Editora Abril, 2003)

1. Quais as duas características curiosas a respeito do planeta Vênus?

2. Quais os fatores que levam os cientistas a pensarem que Vênus pode ter dado uma batida em algum asteroide?
(a) Seu clima quente e sua atmosfera espessa.
(b) Seu ar pesado e sua proximidade ao Sol.
(c) Seu dia curto e seu movimento anti-horário.
(d) Seu giro lento em torno de si e seu movimento horário.
3. A expressão "uma batida monumental" significa uma batida
(a) muito forte.
(b) Muito fraca.
(c) de leve
(d) barulhenta
4. Qual a função do texto acima?
(a) Fazer uma propaganda de Vênus.
(b) Relatar acontecimentos ocorridos em Vênus.
(c) Narrar uma história sobre Vênus.
(d) Informar sobre o planeta Vênus.
5. 500 graus centígrados é calor suficiente para derreter:
(a) Gelo
(b) Plástico
(c) Chumbo
(d) madeira
6. Vênus é um planeta mais quente do que a Terra, por quê?

7. "Além disso, o dia de Vênus é muito comprido: **em vez de 24 horas, dura 5.800 horas!**"
O trecho em negrito se refere a qual planeta? _____
8. Encontre no texto um substantivo:
* plural: _____ * masculino: _____

Fonte: Documento disponibilizado pelas professoras do 5º ano da escola Gama.

Para evidenciar a relação dessa prova mensal com o Saresp, buscamos seu conteúdo nos testes de proficiência do Saresp já aplicados e publicados na internet, assim como fizeram as professoras. Encontramos as mesmas questões no teste aplicado à 3ª série (4º ano) do ensino fundamental no ano de 2003.

Figura 9 – Questões do Saresp 3ª série/4º ano em 2003.

Atenção: Para responder às questões de números 7 a 11, leia o texto abaixo.

Vênus

Depois de Mercúrio, é o planeta mais perto do Sol. Seu ano dura 225 dias. Vênus tem duas coisas curiosas. A primeira é que gira no mesmo sentido que os ponteiros de relógio. Apenas ele e Urano fazem isso. Os outros planetas giram no sentido anti-horário. Além disso, o dia de Vênus é muito comprido: em vez de 24 horas, dura 5.800 horas! Os cientistas acham que Vênus pode ter dado uma batida monumental com algum asteroide, há milhões de anos. Por isso, ele anda de ré em volta do Sol e quase não gira em torno de si mesmo. Vênus é também muito quente. A temperatura no planeta é de cerca de 500 graus centígrados, calor suficiente para derreter uma barra de chumbo, por exemplo. (Almanaque Recreio. São Paulo: Editora Abril, 2003)

7. Quais as duas características curiosas a respeito do planeta Vênus?

- (A) Ele gira no sentido anti-horário e seu dia é comprido.
- (B) Ele gira no sentido do relógio e seu dia é curto.
- (C) Ele gira no sentido anti-horário e o seu dia é curto.
- (D) Ele gira no sentido do relógio e seu dia é comprido.

8. Quais os fatores que levam os cientistas a pensarem que Vênus pode ter dado uma batida em algum asteroide?

- (A) Seu clima quente e sua atmosfera espessa.
- (B) Seu ar pesado e sua proximidade ao Sol.
- (C) Seu dia curto e seu movimento anti-horário.
- (D) Seu giro lento em torno de si e seu movimento horário.

9. A expressão "uma batida monumental" significa uma batida

- (A) muito forte.
- (B) muito fraca.
- (C) de leve.
- (D) barulhenta.

10. Vênus é um planeta mais quente do que a Terra porque

- (A) depois de Mercúrio, é o planeta mais perto do Sol.
- (B) seu dia é muito mais curto.
- (C) seu ano dura 225 dias.
- (D) anda de ré em volta do Sol.

11. Qual a função do texto acima?

- (A) Fazer uma propaganda de Vênus.
- (B) Relatar acontecimentos ocorridos em Vênus.
- (C) Narrar uma história sobre Vênus.
- (D) Informar sobre o planeta Vênus.

Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2003/e_f/3a/index.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

Como já apontado, no Saresp as questões são objetivas, e as professoras modificaram algumas para torná-las dissertativas, além de acrescentarem três questões (5, 7 e 8).

Ao longo do ano letivo, outros momentos evidenciaram essa utilização dos testes padronizados (Saresp e Prova Brasil) como modelo para a avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Após a correção da prova mensal de Matemática, a professora Maria falou para os alunos que todas as questões foram retiradas da prova do Saresp, alegando que aquela era a matéria do 5º ano que o Saresp exige. Disse ainda que a nota no Saresp não é individual, mas da sala toda, de modo que alguns alunos poderiam “derrubar” a nota da sala. Citou como exemplo o R1Z, dizendo que, como ele não vai às aulas, não tinha como aprender a matéria. Um aluno, o B2Z, disse: “Nossa! Tomara que o R1Z falte!”. (Caderno de Campo).

Além de ser recorrente o uso das questões de provas padronizadas, no início do mês de novembro foi realizado um simulado do Saresp, elaborado pela coordenadora do ciclo I a fim de, como ela disse em uma ATPC, “capacitar” os alunos para a avaliação que seria aplicada no fim do mesmo mês.

A coordenadora disse para as professoras do 5º ano que elaborou o simulado do Saresp para os alunos e que iria encaminhá-lo para o e-mail delas para que o conferissem e alterassem, se necessário. Disse que poderiam utilizar a nota dos alunos nesse simulado como nota de prova bimestral. (Caderno de Campo).

No início da aula, a professora Maria lembrou aos alunos que, como combinado anteriormente, eles fariam o simulado do Saresp, hoje de Língua Portuguesa e amanhã de Matemática. Fez a leitura diária, com o primeiro capítulo do livro *O pequeno príncipe*. Depois, entregou as provas (simulado) e os gabaritos, dizendo que valeria para a nota bimestral. Pediu para os alunos que pegassem apenas o estojo da bolsa. A prova continha duas folhas com 20 questões objetivas impressas, cada questão com quatro alternativas. Orientou os alunos a preencher o gabarito utilizando caneta azul ou preta e prestando muita atenção para não errar. (Caderno de Campo).

A professora Joana lembrou aos alunos que as regras para fazer o simulado do Saresp de Matemática eram as mesmas do dia anterior – não poderiam conversar e não precisavam fazer correndo, porque já tinham visto que havia um tempo certo para entregar a prova e que teriam de ficar esperando, então era melhor fazer com calma e atenção, para responder corretamente. Elogiou os alunos dizendo que o comportamento da classe no dia anterior foi muito bom e que esperava que hoje fosse igual. Escreveu na lousa a data, o horário de início, o horário de entrega dos gabaritos e o horário de entrega das provas. Em seguida, entregou as provas (simulado) para os alunos. Disse a eles que esse simulado valeria como prova bimestral de Matemática e também como treino para o Saresp. (Caderno de Campo).

Para elucidar mais especificamente as características de cada classe observada, descrevemos a seguir um pouco do cotidiano das turmas Y e Z do 5º ano.

4.4.3. O 5º ano Y

A classe do 5º ano aqui denominada Y era composta de 34 alunos no fim do ano letivo de 2013 (32 deles matriculados desde o início do ano e dois que ingressaram no início do 2º semestre), sendo 19 meninas e 15 meninos. Do total, 17 alunos tinham 10

anos de idade completos no fim do ano de 2013, 16 tinham 11 anos e um tinha 12 anos. Dois alunos dessa turma já tinham sido reprovados.

A sala de aula da turma do 5º ano Y estava cheia desde o primeiro dia de observação. Havia muitos armários por causa dos materiais de Ciências das turmas do período da manhã, e as carteiras e cadeiras dos alunos lotavam todo o espaço que restava. Isso acabava ocasionando um pouco de tumulto no início de todas as aulas, porque também havia cadeiras malconservadas que precisavam ser trocadas. As cadeiras que sobravam no fundo da sala, rejeitadas pelos alunos, eram o lugar de onde se fazia a observação. Sete ou oito carteiras formavam cada uma das cinco fileiras.

A professora Joana costumeiramente iniciava a aula colocando a data, a rotina e uma mensagem diária (de amizade, respeito, motivação etc.) na lousa, ou escrevendo o cabeçalho com o nome completo da escola, a data, a mensagem diária e o enunciado da matéria que iniciaria a aula.

Logo em seguida, começava a leitura diária, por ela denominada “Momento da Leitura”, parte do projeto Formando Leitores e Escritores nas Diversas Áreas, criado pela escola e com duração de cerca de 20 minutos por dia. A leitura era variada: livros por capítulos ou trechos, artigos de jornais, poemas, curiosidades, biografias etc. A leitura sempre era repleta de indagações, para instigar os alunos a criar hipóteses sobre o que iria acontecer, principalmente quando se tratava da leitura de livros. A professora também lia alguns textos que os alunos traziam. Após a leitura, apontava na lousa a rotina com as atividades que iriam realizar.

A grade curricular semanal da turma era composta de nove aulas de Matemática, oito de Língua Portuguesa, duas de Ciências e, alternadas quinzenalmente, duas de História e duas de Geografia, além de duas aulas de Artes e duas aulas de Educação Física, lecionadas por professoras PEB-II especialistas das áreas.

Quadro 16 - Grade curricular do 5º ano Y

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Português	Matemática	Português	Português	Matemática
Português	Matemática	Artes	Português	Educação Física
Matemática	Artes	Português	Ciências	Matemática
Matemática	História ou Geografia	Matemática	Ciências	Português
Matemática		Matemática	Educação Física	Português

Fonte: A autora, com base no planejamento da professora da escola Gama.

Conforme seu planejamento semanal, cinco das oito aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de Matemática baseavam-se no Programa Ler e Escrever. Nas outras aulas, predominava o uso dos livros didáticos de cada disciplina, cujos conteúdos eram trabalhados na sequência em que apareciam.

Os livros didáticos foram selecionados para atender às expectativas de aprendizagem da SEE-SP para o 5º ano. O material para professores mais usado nas aulas de Matemática era o do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI), de cujas atividades a professora fazia cópias para entregar aos alunos.

As atividades, em sua maioria, eram desenvolvidas individualmente. Quando havia possibilidade de discussão com os colegas, conforme propunha o livro, a professora achava melhor que os alunos não conversassem, alegando que isso causaria bagunça.

A professora leu as atividades do Projeto Didático “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas”, do Programa Ler e Escrever. Quando leu a atividade 2 – “Apresente as observações do grupo para os demais colegas e o professor, discutindo-as. A seguir, elaborem, coletivamente, um registro que sintetize as observações gerais sobre as lendas e as dicas para serem utilizadas na posterior reescrita das lendas” –, disse aos alunos que deveriam fazer o registro individualmente. (Caderno de Campo).

O trabalho coletivo era feito em momentos estanques. Durante as observações, houve somente algumas atividades em dupla (ou trio, se houvesse aluno sem par), principalmente quando os alunos realizavam o Projeto Didático “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas”, do Programa Ler e Escrever, cujo produto final seria a elaboração de um livro com as lendas favoritas da turma, escolhidas por duplas de alunos.

Foram observadas quatro atividades em grupo: uma quando os alunos faziam atividades para a Jornada da Matemática, que exige uma “equipe”; outra quando realizaram um trabalho sobre energia para a disciplina de Ciências; a terceira quando organizaram um seminário sobre questões ambientais (com base na ideia de que é preciso ler para aprender) para o Projeto Didático “Universo ao meu redor”; e a última quando formaram trios para elaborar uma carta de leitor.

Após a leitura diária, era iniciada a correção das atividades de casa ou das realizadas no dia anterior em sala de aula. Geralmente eram atividades dos livros didáticos para as disciplinas de Português e Matemática e pesquisas para as disciplinas de Ciências, História e Geografia. A professora apontava na lousa as correções

conforme as respostas dos alunos. Se necessário, ela completava a resposta ou solicitava a resposta de outro aluno, até considerá-la correta. Então, colocava a resolução “completa” na lousa para que todos a copiassem.

Para acompanhar a correção, a professora seguia a ordem dos alunos nas fileiras. Para questioná-los sobre as respostas, falava um número da lista de chamada ou chamava quem levantasse a mão para responder. No terceiro bimestre, começou a “escolher” os alunos que iriam responder conforme sua desconfiança sobre quem não havia feito a atividade.

A professora Joana iniciou a correção das atividades do livro didático de Geografia. Começou a chamar os alunos para responder. Chamou os sete primeiros que disseram não ter feito aquela questão ou toda a lição, ou que esqueceram o caderno. A professora então disse que são sempre os mesmos alunos com as mesmas desculpas, e continuou a correção. (Caderno de Campo).

Quando havia um novo conteúdo, a professora Joana apresentava uma breve explicação e passava exercícios aos alunos.

Aula de Matemática: a professora Joana pediu para os alunos que pegassem o livro didático. Leu o texto explicativo sobre volume – conteúdo novo para os alunos –, o qual demonstrava o conceito com o exemplo do volume de uma prateleira de supermercado que continha caixas de leite. Colocou na lousa a fórmula “altura x comprimento x largura” e falou que a unidade de medida para volume é o cm^3 , para que os alunos copiassem no caderno. Pegou uma caixa de sapato e disse que saber o volume era a mesma coisa que saber quanto cabia lá dentro: deveriam medir a altura, o comprimento e a largura, e depois multiplicar como na fórmula. Depois de copiarem o conteúdo da lousa, a professora pediu que fizessem os exercícios do livro didático. (Caderno de Campo).

A professora sempre solicitava silêncio. Quando tinha de chamar a atenção do aluno várias vezes no mesmo dia, acabava trocando-o de lugar com outro aluno, para minimizar as conversas “fora de hora”, como ela dizia.

Também sempre pedia ajuda a um aluno, o ajudante do dia, para entregar materiais, levar avisos à coordenação, apagar a lousa etc.

Para definir o conteúdo das aulas, além de verificar o livro didático ou o livro do Programa Ler e Escrever, a professora Joana utilizava os resultados das avaliações dos alunos, vendo o que eles mais erraram e acrescentando atividades pesquisadas em sua casa.

A professora Joana disse aos alunos que muitos deles erraram a questão com tirinhas do simulado do Saresp de Língua Portuguesa e que, por isso, hoje trouxe algumas atividades com tirinhas para fazerem antes do Saresp. (Caderno de Campo).

No início da aula, a professora Joana pediu para os alunos que falassem suas opiniões sobre o Saresp, feito nos dias anteriores. Os alunos falaram que não caiu nada de carta de leitor, que tinham estudado; que tudo o que foi cobrado no Saresp já tinham visto neste ano; que a prova estava fácil e que caiu fração. Um aluno disse que havia uma tirinha também, bem parecida com as que a professora tinha trabalhado em sala, e os outros concordaram. (Caderno de Campo).

Para as aulas de Língua Portuguesa e Matemática, a professora Joana retomava alguns conteúdos com base no resultado das avaliações dos alunos. No entanto, os resultados das provas de Ciências, História e Geografia não eram utilizados, porque a professora dava continuidade aos conteúdos do livro didático para terminá-lo até o fim do ano letivo, contando com somente quatro das 25 aulas semanais para o ensino dessas disciplinas.

Algumas vezes, trazia questões das provas externas (padronizadas) para os alunos resolverem.

A professora Joana entregou uma folha com questões de Matemática. Disse aos alunos que as questões foram retiradas de provas do governo. Leu com eles as questões e em seguida pediu que resolvessem. Depois corrigiu as respostas na lousa. (Caderno de Campo).

Figura 10 - Questões de Matemática do 5º ano Y

QUESTÕES ABERTAS Nº 1

QUESTÃO 01

Tatiana comprou um brinquedo à prestação. Deu de entrada R\$ 30,00 e o restante pagou em três prestações de R\$27,50 cada uma. Quanto custou o brinquedo de Tatiana?

QUESTÃO 02

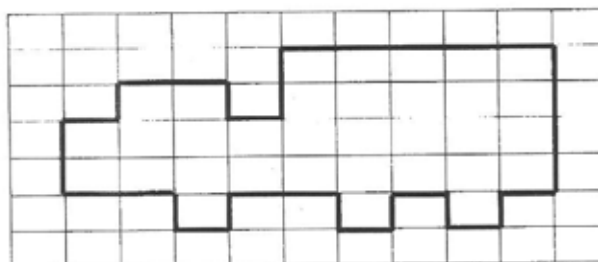
A fração $\frac{3}{5}$ também pode ser representada por uma fração equivalente com denominador 15. Escreva essa fração.

QUESTÃO 03

Leandro está juntando dinheiro para comprar uma lapiseira que custa R\$10,00. Olga resolveu comprar uma lapiseira igual a que Leandro deseja e também está juntando dinheiro. Para Leandro conseguir comprar a lapiseira, faltam R\$7,50. Olga já conseguiu juntar R\$7,00. Se Leandro der de presente o dinheiro que possui para Olga, ela consegue comprar a lapiseira? Explique sua resposta.

QUESTÃO 04

Vitor desenhou um caminhão na malha quadriculada abaixo para servir de modelo para o canteiro da horta que vai cultivar. O lado do quadradinho da malha representa 1 metro e a área de cada quadradinho 1 metro quadrado.



- (A) Quantos metros de cerca Vitor precisará para contornar o canteiro?
- (B) Qual a área do canteiro?

QUESTÃO 05

A padaria do Senhor Augusto fabrica 5 fornadas de pães por dia. Cada fornada tem 300 pães que são arrumados em saquinhos com 6 pães em cada um. Agora, responda;

- (A) Quantos pães a padaria produz por dia?
- (B) Quantos saquinhos são usados para arrumar os pães de uma fornada?

Quando havia provas, iniciava a aula com esse tipo de atividade e depois retomava a rotina.

Nos dias de prova, a professora Joana pedia aos alunos que retirassem da mochila somente lápis, borracha e caneta azul. Às vezes, colocava a data, o horário de início e a duração da prova na lousa, para “acostumá-los” com os procedimentos da prova do Saresp.

A professora Joana avisa que eles devem pegar apenas um lápis, borracha e caneta azul ou preta. Um aluno pergunta se haverá “tempo de término” – referindo-se ao tempo de duração – e a professora diz que sim, escrevendo na lousa a data, o horário e a duração, que será de uma hora. Em seguida, entrega as provas e avisa que, a partir daquele momento, não deverá haver nenhuma conversa. [...] A professora alerta os alunos que ainda estão fazendo a prova de que faltam apenas 15 minutos para acabar o tempo. (Caderno de Campo).

Acostumados ao sistema de notas, os alunos queriam saber “quanto valia” cada questão assim que recebiam a prova, e a professora Joana lhes informava.

A ansiedade e o nervosismo eram notados na sala de aula principalmente nesses dias de avaliação e nos dias em que a professora entregava as provas já corrigidas com as respectivas notas.

Desse modo, a avaliação tradicional – predominantemente em um dia, com aplicação de prova escrita de caráter classificatório e sentencioso – permanece na escola apesar de a avaliação informal ser recorrente no cotidiano observado.

Em alguns momentos, a professora Joana dizia aos alunos que não era ela quem dava a nota, e sim eles que a conseguiam, fala que foi reproduzida pelo aluno G3Y em entrevista (“Cada um tira sua nota. Não é a professora que tira, é a gente que tira a nota”). Apesar da intenção de mostrar que a professora não detém o poder de “dar ou tirar nota”, o que também é importante, esse posicionamento na verdade não ajuda muito os alunos, pois transmite a ideia de que somente eles, por si sós, são responsáveis pela nota.

Havia quatro alunos de quem a professora chamava a atenção incisivamente por indisciplina. Três deles eram os que mais se esqueciam de trazer os trabalhos e o material (caderno e livro) para as aulas, mas na maioria das vezes obtinham notas acima da média 5 nas provas. Porém, em decorrência da “irresponsabilidade”, recebiam notas menores que as das provas na média do bimestre.

A professora Joana, vendo que o M4Y brincava com a tesoura, perguntou para ele se já havia terminado a lição, e ele disse que não. Ela pediu que ele levasse o caderno até a mesa dela. Constatou que ele estava fazendo a lição de Matemática no caderno de lição de casa e perguntou para ele o porquê. Ele disse que esqueceu o caderno e levou uma bronca. (Caderno de Campo).

Durante a correção da lição de casa de Língua Portuguesa, dois alunos, o M7Y e o L5Y, estavam fazendo brincadeiras. A professora Joana, que estava escrevendo na lousa, virou-se para olhar para a classe e disse ao M7Y: “Já não falei para você parar?! Ontem eu não precisei chamar a atenção do L5Y. Por que será, né?”. O M7Y tinha faltado no dia anterior. (Caderno de Campo).

No conselho de classe do 4º bimestre, quando a professora de Artes comentou que no período da manhã a diretora participou do conselho e apontou as discrepâncias entre as notas de um mesmo aluno em diversas disciplinas, cobrando dos professores mais coerência na avaliação e perguntando o porquê das notas baixas, a professora Joana disse que o aluno G3Y ficou com nota baixa no 4º bimestre porque faltou no dia da prova bimestral de Língua Portuguesa e não justificou. Falou que fez isso para assustá-lo mesmo, porque todo bimestre ele fica com nota baixa em alguma matéria e não tem comprometimento, não entrega os trabalhos extraclasse e não faz as tarefas. Disse que, se ele ficasse com nota boa, acharia que não precisava fazer nada mesmo. Perguntamos se o G3Y seria reprovado por causa de nota baixa, e a professora disse que não, porque ele fica com nota baixa todo bimestre, mas em uma ou outra disciplina, e para reprovar precisaria ter notas baixas em mais de quatro disciplinas. (Caderno de Campo).

O aluno M1Y, que era chamado pela professora constantemente, tinha dificuldade de aprendizagem. Segundo sua mãe, a psicóloga para a qual a família o encaminhou apontou um problema mental leve (déficit de aprendizagem), fato que o levava a não obter boas notas.

Também havia na classe um aluno diagnosticado com dislexia, o M5Y, e uma aluna com dificuldades na fala e conseqüentemente na escrita, por escrever como falava. Ambos acabavam tendo baixo rendimento escolar por faltarem condições para um trabalho diferenciado e mais específico com eles.

A professora Joana coloca os dois alunos considerados mais “fracos” (na aprendizagem) para se sentarem à sua frente, para que ela os ajude constantemente. (Caderno de Campo).

A L6Y e o M1Y apresentaram baixo desempenho nas atividades realizadas desde o começo do ano letivo de 2013. Entendemos que a professora Joana sentia a necessidade de acompanhá-los mais de perto e favorecer seu desenvolvimento, mas isso os deixava muito estigmatizados perante os colegas.

A professora Joana ia corrigir a Avaliação Diagnóstica do Saeb. Para isso, entregou as provas dos alunos, que comentaram/perguntaram sobre a nota. A professora explicou que a anotação ao lado era o número de acertos. Leu as questões, explicou (oralmente) a resolução e escreveu a alternativa correta na lousa. Quando a professora chegou à questão 9, os alunos comentaram que

era uma questão muito fácil, e uma aluna disse “Nossa, quem será que não sabe essa?”. Outro aluno disse: “Acho que até o M1Y sabe”. Ao ouvir isso, a professora Joana ergueu a voz, dando uma bronca na turma. Disse que ainda bem que ela não viu quem falou aquilo, porque faria questão de pedir suspensão de uma semana e zero na média pelo que estavam dizendo. Falou ainda que nunca mais queria ouvir aquilo, que era uma coisa muito desagradável. (Caderno de Campo).

Ficou claro que não era a intenção da professora prejudicar os alunos, mas isso acabava acontecendo por fatores que escapavam de suas mãos, dado que nossa sociedade enaltece o sucesso dos que apresentam bons resultados. Contudo, quando um profissional da educação não reconhece os aspectos políticos que seu papel abarca, acaba por reproduzir ideais que podem oprimir seus alunos.

A professora auxiliar (de reforço) atendia esses dois alunos com aprendizagem mais defasada, L6Y e M1Y, no horário de aula e fora da sala da turma. Após a aula, a mesma professora também atendia cinco alunos da turma com menos defasagem em dois dias da semana.

No fim do ano, sete alunos fizeram uma prova fora da sala de aula, na presença da coordenadora, para que ela confirmasse sua aprovação ou reprovação. Desses alunos, quatro foram reprovados: a A1Y, a B2Y, a L6Y e o M1Y.

4.4.4. O 5º ano Z

A classe do 5º ano, aqui denominada Z, era composta de 33 alunos no fim do ano letivo de 2013 (32 alunos matriculados desde o início do ano e um aluno que ingressou no início do 2º semestre), sendo 14 meninas e 19 meninos. Do total, 12 alunos tinham 10 anos de idade completos no fim de 2013, 16 tinham 11 anos e cinco tinham 12 anos. Quatro alunos já tinham sido retidos e um entrou com um ano de atraso no ensino fundamental.

A sala de aula da turma do 5º ano Z também estava cheia: havia poucos espaços livres, mas menos armários que na sala da turma Y. Em cada uma das cinco fileiras, oito carteiras eram dispostas uma atrás da outra.

A professora Maria estava com o processo de aposentadoria em andamento no ano letivo de 2013. Falava várias vezes que almejava a aposentadoria porque estava cansada das obrigações que essa função acarreta.

A grade curricular semanal era composta do mesmo número de aulas por disciplina da turma do 5º ano Y, havendo diferenças apenas na organização das aulas, como podemos constatar no quadro a seguir:

Quadro 17 - Grade curricular do 5º ano Z

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Português	Português	Português	Português	Educação Física
Português	Português	Matemática	Educação Física	História ou Geografia
Matemática	Matemática	Matemática	Português	
Artes	Matemática	Artes	Ciências	Matemática
Matemática	Matemática	Português	Ciências	Matemática

Fonte: A autora, com base no planejamento da professora da escola Gama.

Assim como no 5º ano Y, predominava o uso dos materiais do Programa Ler e Escrever no ensino de Língua Portuguesa e das atividades do Programa Ensino de Matemática para os Anos Iniciais (Emai) nas aulas de Matemática. O livro didático era utilizado para o ensino de todas as disciplinas na sequência que apresentava.

Quando achava importante acrescentar algo, a professora Maria retirava atividades sobre o mesmo conteúdo de seus próprios livros.

Como notou que os alunos estavam com dificuldade para resolver os desafios de Matemática, no segundo semestre considerou interessante reservar uma aula semanal de Matemática para esse tópico. Em uma folha avulsa, ela trazia desafios que condiziam com o conteúdo trabalhado no livro didático.

Figura 11 - Atividade de Matemática do 5º ano Z

DESAFIOS COM FRAÇÕES

No chão de uma cozinha devem ser colocados 92 pisos. Já foi colocado $\frac{1}{4}$ dessa quantidade. Quantos pisos já foram colocados?

Uma equipe de basquete marcou 102 pontos numa partida. O cestinha marcou $\frac{1}{3}$ desses pontos. Quantos pontos marcou esse jogador?

A quantia de 5 500 reais foi repartida entre várias pessoas. Uma delas recebeu $\frac{1}{2}$ dessa quantia. Quantos reais essa pessoa recebeu?

Viajando de carro, já percorri $\frac{1}{4}$ do trecho que devo percorrer. Se esse trecho tem 420 quilômetros, qual a distância que já percorri?

Se um ano tem 12 meses, quantos meses tem:

a) $\frac{1}{2}$ do ano?

b) $\frac{1}{3}$ do ano?

c) $\frac{1}{4}$ do ano?

Sabendo que 1 quilograma tem 1 000 gramas, quantos gramas há em:

a) $\frac{1}{2}$ do quilograma?

b) $\frac{1}{4}$ do quilograma?

Fonte: Documento da escola Gama.

Além disso, ela preparava a atividade que denominou “Festival das Continhas”, com cálculos para os alunos fazerem. Possivelmente por não participar da ATPC optativa às quintas-feiras, destinada ao estudo do Emai, a professora utilizou poucas atividades desse material ao longo do ano letivo, optando predominantemente pelo livro didático de Matemática e pelas atividades que selecionava em sua casa para ensinar essa disciplina.

Já para o ensino de Língua Portuguesa, a organização das aulas se pautava pelo *Guia de planejamento e orientações didáticas do professor* (SÃO PAULO, 2010), que indica todos os procedimentos a serem seguidos pelos professores e a duração aproximada da aula, o que nem sempre se efetivava.

Para elucidar como isso ocorria, um exemplo é a atividade “3H Comparando versões de uma lenda”, proposta pelo *Guia*:

[...] leia a primeira versão da lenda para os alunos, em voz alta, orientando a análise das expressões e palavras do texto, de modo que possam perceber as expressões típicas da variedade local gaúcha. Saliente que essa é uma marca interessante das lendas, dado que no texto caracteriza a variedade da região – ou época – na qual a lenda circula (ou circulou) preferencialmente,

em especial, porque essas lendas são transmitidas de forma oral. É provável que os alunos precisem de ajuda para compreender várias expressões que aparecem nessa versão. É uma boa oportunidade para acionar estratégias de leitura, como inferir significados pelo contexto. Explore-os, oralmente, com os alunos. (SÃO PAULO, 2010, p. 71).

A aula assim procedeu:

A professora Maria pediu para os alunos que pegassem o livro do Programa Ler e Escrever, para lerem a lenda “O negrinho do pastoreio”. Havia duas versões dessa lenda. Iniciou a leitura em voz alta da primeira versão (a mais curta) e fez os questionamentos de acordo com o livro. Então, perguntou às crianças quais eram as palavras diferentes, e elas mencionaram algumas: *relho*, *extraviados*, *campear*, *palanque*. Sugeriu que pesquisassem o significado no dicionário. Depois continuou a leitura compartilhada da segunda versão da lenda. (Caderno de Campo).

A leitura diária, parte do Projeto Formando Leitores e Escritores da escola, era sempre a primeira atividade do dia, exceto em dias de prova e às sextas-feiras, quando a primeira aula era a de Educação Física, com a professora especialista. A professora Maria lia livros e poemas, com diferentes entonações de voz nas falas dos personagens. Geralmente não registrava na lousa as leituras realizadas nem a rotina. O conteúdo da leitura era definido pela professora.

Após a leitura, normalmente a professora Maria fazia a correção das lições de casa ou das atividades do dia anterior que não tinham sido concluídas. Fazia isso mais oralmente do que com escrita na lousa. Às vezes, questionava cada aluno seguindo a ordem das fileiras ou escolhia um aluno com a mão levantada para responder. Para quem não tivesse feito as lições, pedia que prestasse atenção para responder no caderno.

Iniciaram a correção oral das atividades sobre polígonos do livro didático de Matemática, feitas em casa. Alguns alunos disseram que não fizeram a lição e a professora Maria reclamou, dizendo que os pais eram orientados pela escola a fazer os filhos reservarem um tempo para os estudos. Disse a esses alunos que deveriam prestar atenção às respostas dos colegas para responder no caderno. (Caderno de Campo).

Um aluno, o R2Z, sempre deixava de entregar os trabalhos (pesquisas) extraclasse que a professora Maria solicitava. Ela lhe perguntava o porquê disso desde o início do ano letivo, e ele sempre alegava que não tinha como pesquisar. Ainda no começo do ano, ele disse que veio da Bahia somente com o pai, que trabalhava à noite e dormia durante o dia. O pai não podia levá-lo a algum lugar para pesquisar e eles não possuíam materiais ou instrumentos para pesquisa em casa.

Na aula de História, antes de começar as atividades, a professora Maria solicitou a entrega do trabalho sobre engenho de cana-de-açúcar. Perguntou ao R2Z se ele tinha feito o trabalho, e ele disse que não. Ela perguntou por que, e ele respondeu que já havia dito que não tinha computador com internet em casa. Ela se irritou e disse que, no tempo em que ela estudava, não havia internet e nem por isso ela deixava de fazer as pesquisas. Falou que procurava informações na biblioteca municipal; que existem bibliotecas e espaços públicos; que se ele tivesse vontade, ele iria buscar; e que ela já havia dito que não iria aceitar a desculpa da falta de internet. Ele retrucou dizendo que o pai trabalhava à noite e não havia nenhum responsável para ir com ele à biblioteca, que ficava muito longe. Ela falou que ele seria prejudicado se não conseguisse resolver esse problema e pediu o caderno para escrever um recado para o pai dele. (Caderno de Campo).

O R2Z era um aluno que conseguia ter um bom desempenho nas provas escritas, mas sua nota bimestral era afetada pela falta de notas nos trabalhos extraclasse.

As atividades eram, em sua maioria, realizadas individualmente pelos alunos, exceto as de finalização dos projetos “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas” e “Universo ao meu redor” e a produção de cartas de leitor, feitas em duplas ou trios.

Além disso, também realizaram em grupo a atividade da Jornada de Matemática, competição em que a equipe de seis alunos da turma venceu a etapa da escola e a da Diretoria Regional de Ensino, ficando em terceiro lugar na disputa regional com outras diretorias – resultado devido, em especial, ao desempenho de uma aluna do grupo que auxiliava os outros.

A professora Maria definia o ajudante do dia conforme a ordem dos nomes na lista de chamada. Encarregava-o de entregar atividades e livros didáticos, apagar a lousa e, com a intenção de manter o silêncio, marcar na lousa o nome dos alunos que estavam conversando, ameaçando “tirar pontos da média”, ou seja, abaixar a nota.

A respeito da avaliação dos alunos, a professora Maria calculava as médias bimestrais com base nas notas das provas, do caderno, de comportamento (se houvesse “indisciplina”, perdiam-se pontos) e dos trabalhos extraclasse.

A nota era sempre tratada como uma necessidade dos alunos, e a aplicação de provas escritas mensais e bimestrais acabava determinando o dia em que se deveria estudar para a obtenção da nota. Assim, a avaliação não estimulava um estudo contínuo com fins mais amplos, apesar de, como apontado, ter o aspecto positivo de motivar o aluno a estudar.

A professora Maria continuou a leitura compartilhada, agora da segunda versão da lenda. Como essa versão era mais longa e notou que nem todos os alunos estavam acompanhando a leitura,

disse que iria se sentar e observar a classe lendo para poder “dar nota” de leitura. As crianças leram com mais empolgação (em voz alta) por causa da nota. A professora pediu que parassem e solicitou para algumas crianças que lessem conforme ela chamava. (Caderno de Campo).

Iniciaram a atividade de Língua Portuguesa do livro didático. Um aluno, E3Z, perguntou para a professora Maria se o dia seguinte seria o dia da prova de Geografia. Ela disse que era prova de História, que era bom saber que ele ainda não tinha estudado e que queria ver se ele iria bem. (Caderno de Campo).

No momento da entrada, antes mesmo de entrar na sala, vimos que um aluno, R2Z, emprestou o livro de uma aluna, L2Z, dizendo que queria estudar antes da prova. (Caderno de Campo).

No momento do recreio, antes de sair da sala, a professora Maria disse que preferia ir à escola só para dar aula e queria que houvesse outra pessoa para avaliar e dar nota, porque não gostava de ficar “procurando pontinhos” para alguns alunos conseguirem nota 5 e não ficarem com nota “vermelha”. Disse que isso era muito cansativo para ela, que gostava de ensinar. Continuou dizendo que sabia que ia reprovar alguns alunos. Citou dois e disse que não daria para “salvá-los”. (Caderno de Campo).

A professora Maria falou aos alunos que iriam receber as provas no fim da aula e que não deviam achar que, vendo as notas da prova, já saberiam a nota do bimestre, porque ela iria considerar a nota dos trabalhos, da participação e do caderno para “fechar as notas” de cada disciplina e calcular a média. [...] Depois do intervalo, a professora Maria, com a ajuda de alguns alunos, entregou as provas e os trabalhos realizados durante o bimestre. Era nítida a comparação de notas entre os alunos, assim como eram nítidos o silêncio ou o incômodo quando a nota tinha ficado abaixo da média, ou seja, abaixo de 5. Um dos alunos, o D1Z, perguntou aos outros a nota que receberam, falou a sua nota – que era 6 – e disse que nem sequer tinha estudado para receber aquela nota, pois não estuda para prova. [...] A professora Maria confirmou com os alunos se eles tinham recebido todas as provas, exceto a mensal e a bimestral de Português, que ela tinha deixado em casa, e a mensal de Ciências, que ela disse ter cancelado porque achou que não servia de instrumento de avaliação, por causa das notas baixas e por saber que os alunos eram mais que aquilo. A professora pediu para os alunos que organizassem as provas em uma mesma ordem: primeiro as provas bimestrais de Matemática, História, Geografia e Ciências, e depois as mensais de Matemática, História e Geografia. Os alunos queriam organizá-las pela ordem das notas (da maior para a menor), e alguns reclamaram por terem de seguir a ordem que a professora falara. O aluno E2Z falou: “Ah, professora, a minha melhor nota ficou por último”. Depois, enquanto recolhia as pastas com as provas organizadas, a professora Maria se aproximou e disse que, naquela prova mensal de Ciências, todos tinham ficado com notas baixas, não tinha “caído a ficha” deles e só depois que souberam que tinham ido mal é que estudaram e foram melhor na prova bimestral. (Caderno de Campo).

Para a recuperação de aprendizagem dessa turma, a professora auxiliar atendia os três alunos com mais dificuldade (V1Z, L4Z e B1Z) em horário de aula fora da sala e sete alunos com menos defasagem após a aula, duas vezes por semana. O V1Z estudava na escola desde o 2º ano e foi apontado muitas vezes pelas professoras como preguiçoso, por saber ler, mas não se “esforçar”, e dizer que não conseguia por não querer fazer as atividades.

A professora Maria pediu para a aluna ajudante entregar uma folha avulsa com várias contas de divisão para os alunos resolverem. Quando a aluna entregou para o V1Z, ele olhou, levantou-se com a folha nas mãos e devolveu-a em branco para a professora, dizendo que não sabia. Ela disse que ele nem sequer havia tentado e que deveria tentar. [...] No fim da aula, o V1Z entregou novamente a atividade em branco. (Caderno de Campo).

Durante a prova de Ciências, a professora se aproximou do V1Z e disse que não aceitaria que ele ficasse escrevendo um monte de letras sem sentido só porque ela não aceitava prova em branco. Disse para ele que tinha elaborado a questão 5 com letras maiúsculas pensando nele, porque assim ele conseguiria ler, e que também tinha colocado um esquema para facilitar. Ele arriscou uma escrita, mas apenas na questão 5. (Caderno de Campo).

Figura 12 - Questão da prova de Ciências do 1º bimestre



Fonte: Documento da escola Gama.

As professoras comentavam que os alunos que iam bem no decorrer do ano geralmente também iam bem no Saresp. O problema eram os alunos preguiçosos, que não iam querer ler todos os textos de Língua Portuguesa. Mencionaram o V1Z como exemplo, mas a coordenadora disse que o V1Z ia se esforçar, sim, porque tinha lhe falado que ele poderia ser aprovado se fosse bem no Saresp. (Caderno de Campo).

Durante o primeiro dia de aplicação do Saresp, com as professoras de outra escola nas classes de 5º ano e com o fiscal na escola, não poderíamos ficar em sala de aula. No entanto, auxiliamos as funcionárias da escola na organização, acompanhando os alunos até o banheiro, quando necessário, e mantendo os alunos das turmas que não estavam participando do Saresp do outro lado da escola, para que o barulho não atrapalhasse o desempenho daqueles que estavam fazendo a prova. Após o tempo mínimo de permanência em sala, os alunos que acabavam foram sendo liberados para aguardarem na quadra da escola até o tempo máximo de prova, quando seriam dispensados e iriam para casa. Com os alunos na quadra, ao notarmos que o V1Z não estava presente, perguntamos a um grupo de alunas da sua turma se ele havia faltado, e elas confirmaram. (Caderno de Campo).

A professora Maria deixava evidente o que esperava dos alunos. Constantemente apontava o modo certo de se sentar, pedia que ficassem quietos enquanto ela falava e dizia para prestarem atenção às aulas e pararem de mexer nos objetos ao redor. Apontava quem tinha feito ou não as atividades, nomeava quem era exemplo de bom

aluno para os outros e falava constantemente para algumas crianças não “darem bola” ou escolherem os amigos certos, referindo-se a outro aluno.

A professora perguntou quem era o ajudante do dia. A turma falou que era o R1Z, e ela disse: “Não, não é o R1Z”. Perguntou novamente e os alunos tornaram a afirmar que era o R1Z, porque no dia anterior tinha sido o O1Z. Ela disse: “Já falei que não pode ser o R1Z! Eu preciso de alguém que me ajude, e o R1Z não pode me ajudar se ele nem se ajuda”. Então escolheu o próximo aluno na lista de chamada para ser o ajudante. (Caderno de Campo).

O aluno R1Z já tinha sido reprovado duas vezes na escola por excesso de faltas, mas continuou a faltar durante o ano letivo de 2013.

Havia cinco alunos de quem a professora Maria chamava mais a atenção. Ela não conseguiu estabelecer uma relação de respeito e amizade com um deles, o L4Z, e havia um enfrentamento direto e nítido desrespeito entre os dois.

A professora Maria perguntou ao L4Z se ele estava fazendo as atividades, e ele respondeu que sim. Ela disse que duvidava, porque o via fazendo “graça”, e ele disse que não ia fazer. (Caderno de Campo).

Enquanto a professora Maria explicava os aspectos fantásticos da lenda *O negrinho do pastoreio*, o L4Z falava em voz alta com um aluno sentado do outro lado da sala. A professora pediu silêncio. Não adiantou. Tentou continuar a explicação, mas logo se exaltou e perguntou se ia precisar mandar alguém para a coordenadora. Então os alunos pararam. (Caderno de Campo).

No começo do ano, a professora Maria questionava o L4Z sobre onde estavam os materiais dele e pedia para ver o caderno, indo até sua carteira. Ele fazia pouco caso e respondia rispidamente. No final do ano letivo, a professora afirmou que os “confrontos” tinham diminuído porque ela não lhe fez mais exigências nem lhe perguntou mais nada, de modo que ele deixou de a incomodar com xingamentos. A professora disse que era isso mesmo o que o L4Z queria: não ser incomodado e não ter de fazer as atividades.

No fim do ano letivo, a professora demonstrou mais impaciência com os alunos em casos de conversa, esquecimento de materiais, brincadeiras na sala de aula e não realização das atividades. Isso fazia com que ela parasse a leitura ou explicação constantemente para dar bronca.

Nos últimos dias de aula, oito alunos fizeram a prova com a coordenadora para confirmar sua aprovação ou reprovação. Dois deles, o B1Z e o V1Z, foram reprovados,

assim como o R1Z, que não fez essa prova, mas teve excesso de faltas e, consequentemente, baixo desempenho.

Nas duas turmas, era nítida a dificuldade de atender às necessidades de todos os alunos em sua individualidade e condição de sujeitos, em razão das condições de trabalho impostas pelo contexto histórico.

Para analisar essa realidade, temos de verificar se de fato há consciência sobre o que se quer com a educação e sobre a inexistência de neutralidade no ato de ensinar, o que se relaciona à forma como os profissionais dessa escola se apropriam de seu trabalho.

5. CONSTRUINDO PERSPECTIVAS PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE INVESTIGADA

Apresentamos a seguir as reflexões sobre os diferentes dados obtidos por meio de documentos, entrevistas e observações. Os conteúdos serão organizados nas seguintes categorias: “Qualidade da escola”, para compreender as colocações feitas nas entrevistas e a discussão sobre qualidade em outros momentos da pesquisa, desvendando os olhares sobre essa temática; “Currículo e práticas pedagógicas”, para elucidar o processo de ensino-aprendizagem observado e sua ligação com as políticas educacionais; e “Concepções e práticas avaliativas”, para entender a visão dos sujeitos sobre o papel da avaliação educacional e as formas que ela assume no cotidiano.

5.1. Qualidade da escola

Como mostrado no capítulo 1, a qualidade educacional é um conceito bastante complexo e envolve diversos fatores internos e externos à escola. Alguns autores apontam a necessidade de a qualidade ser negociada entre os atores sociais (FREITAS, 2005; DALBEN, 2010; SORDI, 2010; entre outros), e por isso propusemo-nos a incluir a perspectiva dos sujeitos da pesquisa na discussão sobre a qualidade da escola Gama, para refletir sobre suas próprias percepções a respeito do que é relevante no cotidiano.

Fazemos também alguns apontamentos sobre possíveis indicativos de qualidade dessa escola que podem ser facilitadores do trabalho pedagógico desenvolvido ali e do desempenho dos alunos em avaliações em larga escala, contribuindo ainda para o fluxo escolar.

A respeito da concepção de escola de qualidade, vários aspectos foram apontados nas entrevistas como indicativos ou condições necessárias para construí-la, a saber: disseminação de conhecimentos que deem aos alunos a oportunidade de escolher seu futuro; exigência de estudos; bom ensino; bom relacionamento entre os profissionais; valorização dos professores; empenho de professores, alunos e funcionários; materiais de apoio pedagógico; articulação entre os coordenadores da

escola; apoio à escola e aos estudos e sua valorização por parte da família; e estrutura física adequada e ampla.

Nas entrevistas, os alunos apontaram sua concepção de escola de qualidade mencionando os seguintes fatores:

Quadro 18 - Indicadores de qualidade apontados pelos alunos do 5º ano

Indicador de qualidade	Nº de alunos
Ensino	30
Professores	19
Respeito	9
Estrutura física	6
Regras	6
Diversão	5
Preparação para o futuro	4
Alimentação	3
Cuidados com os alunos	2
Esportes	2
Escola privada	2
Responsabilidade	1

Fonte: A autora, com base nas entrevistas.

De maneira geral, os alunos opinaram que escola boa é a que ensina bem, o que requer professores exigentes e alunos comprometidos.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola boa (de qualidade)?

L2Z - Que exige bastante da criança fazer tarefa, entregar trabalhos nas datas certas, que ela estude bastante para tirar notas boas. Humm... O professor saber explicar as coisas direito para a criança entender.

Pesquisadora - Para você, a escola em que estuda é boa (de qualidade)? Por quê?

L2Z - Sim, porque minha professora exige muito, exige bastante. Não sei... A gente não precisa, como posso dizer... A gente ganha o material, a gente sempre ganha, daí eles dão também mochila [...] Eu gosto da parte das mesas de pingue-pongue e a quadra.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola boa (de qualidade)?

R3Z - Uma boa escola é aquela que exige o máximo que pode do aluno e o que não pode. Para mim, a boa escola é aquela que se preocupa realmente com o aluno, com as notas e se ele vai passar de ano ou não.

Pesquisadora - Para você, a escola em que estuda é boa (de qualidade)? Por quê?

R3Z - Para mim é. Como eu disse, ela exige muito dos alunos e ela se preocupa mesmo... Ela não é escola qualquer que deixa o aluno, é... perdido... no meio das aulas.

Nas entrevistas com os alunos, com as professoras e com as gestoras, ficou evidente o reconhecimento da escola Gama como uma escola de qualidade. Todos os entrevistados afirmaram se tratar de uma boa escola, muitas vezes antes mesmo da pergunta específica sobre essa instituição. Isso ocorreu com a pergunta sobre o que é uma escola boa/de qualidade, momento em que muitos alunos exemplificaram com o que viam na própria escola. Citaram o ensino, o espaço físico amplo e arborizado, as regras e o trabalho da coordenação pedagógica, entre outros fatores, apesar de sugerirem algumas melhorias.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola boa (uma escola de qualidade)?

M4Y - Uma escola que dá bastante lição, que dá deveres certos, que não fique copiando a mesma coisa e que dê o tempo certo para brincar. Um pouco de diversão também, pingue-pongue, essas coisas que tem na hora do recreio, tempo livre.

Pesquisadora - Você acha que a escola em que estuda é uma escola de qualidade?

M4Y - Eu acho que é. A maioria das coisas que eu falei está incluída nessa escola. A professora de “física” leva os jogos para a gente jogar na sala. E às vezes eu gosto da comida também aqui, que dá.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola boa (uma escola de qualidade)?

A1Z - Eu tô aprendendo mais. Antes eu não sabia dessas coisas e agora eu tô aprendendo.

Pesquisadora - Você estudava em outra escola antes?

A1Z - Sim, e eu não sabia essas coisas, mas aqui eu tô aprendendo mais.

Pesquisadora - Você acha que a escola em que estuda é uma escola de qualidade?

L5Y - Eu acho que é, tem algumas coisas ruins. Tipo, não pode correr no recreio, tem muitos palavrões, sei que também falo, mas tudo bem. É... Assim, ela é muito boa, tem muita matéria, a prova é um pouco difícil também. Isso é bom. Ah, uma coisa ruim também é que a cantina é muito cara. Nossa, seis reais, só vêm duas coisas.

Na visão dos alunos, portanto, trata-se de uma escola de qualidade, e apesar de os pais não terem sido entrevistados, depreende-se que reforçam essa ideia para os filhos, pois estes ressaltam que são influenciados por eles.

A valorização da escola e dos estudos pela comunidade atendida também foi evidenciada nas entrevistas com as professoras e gestoras.

Pesquisadora - Você acha que a escola em que trabalha é de qualidade?

Professora Joana - Eu acho. [...] os alunos são alunos de qualidade, são alunos que têm um diferencial, sabe? Eles têm um apoio, [...] têm família um pouco mais estruturada. Isso faz a diferença. Sabe, não que a gente quer pôr culpa na família, mas eu acho assim: uma porcentagem é na escola, o restante é em casa, com horário [...] para estudar, com pesquisas, lição de casa. Então, se ele não tem lá alguém que oriente isso, que cobre isso, essa parte vai ficar aquém. Então, eu vi nas escolas [em] que eu passei que fica essa outra parte, não porque os professores não fizeram a dele na escola – eles fazem –, mas essa parte não entra [...]. Então, eu acho que essa escola é de qualidade porque tem essa outra parte, que deixa ela ser de qualidade. [...] além da escola, tem um pouco mais de apoio. Eu acho que fez a diferença para ela ser de qualidade, comparando, mas isso faz a grande diferença. Porque onde eu passei, eu vi professores comprometidos. [...] Eu vejo hoje que é isso que falta, essa outra parte além da escola. Então, hoje não adianta você ter mil recursos se a outra parte estiver defasada. Se tiver alguém no outro período que faça essa parte dos responsáveis, eu acho que o aluno pode atingir uma mesma meta. Ele precisa de alguém que ajude ele nessa outra parte.

Pesquisadora - Você falou que acha que essa escola, que esses alunos poderiam ser mais. Que fatores você acha que fazem com que tenham um desempenho melhor?

Professora Joana - Olha, eu posso pedir uma pesquisa e eles têm recursos para pesquisar. Nas outras escolas, eu passava a pesquisa e tinha que ser feita na própria escola, no horário de aula. Eles não: eu posso passar a pesquisa e eles vão me trazer a informação, cada um do jeito que pesquisa em casa. Agora, as outras não, metade fazia; aí não, a grande maioria traz e bem pontual os que não trazem. Então, um exemplo que eu acho legal, as lições de casa eles fazem, sabe? E teve escolas que mãe foi reclamar para a direção que eu passava lição todo dia. Aí eu já vejo a diferença. Por que faz parte da aprendizagem, o que eu passo eles fazem, as mães entendem. É lógico que tem uns casos raros, mas a maioria faz o que tem que fazer.

Pesquisadora - Então os pais dessa escola também cobram dos filhos?

Professora Joana - Cobram, tanto de nós, professores, quanto dos filhos. Que nem eu falo: sempre tem as exceções. Mas aí eu vejo que a maioria apoia e cobra dos filhos. Exige horários para o estudo [...], prioridades no estudo. Então eu vejo que essa seja a diferença: que tem uma disciplina e um limite maior.

Pesquisadora - Você acha que a escola em que trabalha é de qualidade?

Professora Maria - Acho, acredito. [...] eu ainda vejo a maioria dos pais dos meus alunos, porque estou há pouco tempo, que a maioria ainda se preocupa. Entendeu? Ainda é... Eu acredito que sejam 50% mais um, que já é a maioria de pais, que se preocupam e que estão interessados na vida escolar dos filhos e têm um objetivo para eles, entendeu? Eles têm um objetivo e sabem o que o filho vem fazer na escola. E os filhos sabem: “Olha, você tem que fazer isso, isso e isso na escola, para isso é que você está indo lá”. Tem um objetivo, tem uma perspectiva. [...] Então, eu acho que por causa do acompanhamento dos pais e por a escola promover esse acompanhamento dos pais [...] Por exemplo, aquilo que a gente preenche no conselho de classe, a gente coloca como está o rendimento da classe, as autoavaliações constantes da equipe pedagógica, e sempre que eu tenho problemas com alunos, eu passo para eles e eles tomam providências [...] Eu já trabalhei em escola em que mesmo que a escola tentasse fazer isso, o lugar, a comunidade não permitia. [...] Eu acho que a clientela aqui é boa. E pelo fato de ter até o ensino médio e de ser de qualidade tudo, muitas mães já estão levando à escola com essa ideia de o filho ficar na escola até o ensino médio. [...] Eu acho que já vem de uma comunidade que tem bastante gente escolarizada, letrada, e essa tendência eles passam para os filhos. E assim acompanham e têm uma perspectiva maior. Eles acreditam e falam bem da escola para as crianças e elas acreditam. Ela é vista como uma escola boa, e olha, não sei o que é das escolas que já estão tachadas de ruins, porque daí fica difícil conquistar isso, os pais

desvalorizam mesmo. Eu acho a coordenadora muito competente e ela tem facilidade de passar as coisas para nós.

Pesquisadora - Você acha que a escola em que trabalha é de qualidade?

Diretora - Eu acho que é, mas eu acho que poderia ser melhor. Professores, meus professores são muito bons, trabalham muito, vestem a camisa da escola, como se diz. Funcionários que trabalham. Alunos interessados, alunos que vêm, que fazem os vestibulinhos, que vão superbem, que trazem coisas para cá, projetos que eles desenvolvem e que eles participam. É claro que não são todos, é a maioria que participa, mas não são todos. Então, falta como fazer para que todos participem, é esse que é o problema.

Apesar de se destacarem aspectos específicos do ensino, como o empenho dos professores e a exigência de que os alunos da escola estudem, surgiu na fala do aluno E2Z uma visão de qualidade baseada em avaliações externas, o que pode indicar que essa concepção está se difundindo socialmente.

Pesquisadora - Para você, a escola em que estuda é boa (de qualidade)? Por quê?

E2Z - Essa escola aqui é ótima, meu pai estudou aqui, né? Eu acho que ela é ótima, porque ela tem professores, tem professor de Educação Física e Artes... **E essa escola aqui é uma das melhores escolas do estado de São Paulo... Assim, nas provas que os alunos fazem, ela sempre fica entre as melhores.** Os professores explicam e a gente entende. Eu acho a direção muito chata, elas são muito bravas.

Para alguns alunos, a escola representava também um auxílio em relação ao seu futuro, por propiciar emprego e a continuidade dos estudos em outros níveis de ensino.

Entendemos que os estudantes devem refletir sobre os objetivos formativos, pensando no futuro que desejam para si e no lugar que querem ocupar na sociedade, além de sentir prazer em buscar mais conhecimento e prosseguir com os estudos.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola boa (de qualidade)?

A1Z - Uma escola boa é uma escola que ensina os alunos a estudar melhor, ter bom futuro, uma boa faculdade para os outros.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola boa (de qualidade)?

E2Z - Escola que ensina a gente a aprender as coisas e para a gente ter um futuro melhor. Ela ajuda a gente a ter um futuro melhor.

A concepção de escola de qualidade da professora Joana está atrelada à relação entre os profissionais. Ela destacou a necessidade de os professores serem mais valorizados socialmente e na própria instituição, com salários e condições de trabalho

adequados, e manifestou descontentamento com a equipe de gestores, que desconhece alguns profissionais da própria escola.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola de qualidade?

Professora Joana - [...] uma escola de qualidade precisa ter um contato maior entre a equipe de profissionais, é funcionários até a equipe de gestão, tem que falar a mesma língua, tem que sempre se relacionar, ter momentos de reuniões para reflexão juntos, para comentar. [...] É uma dedicação maior. Se você quer, você tem que se dedicar. Para isso, para que você dedique esse tempo, você precisa ser valorizada no mínimo por quem trabalha com você. Porque quem está lá em cima, secretário da Educação, isso aí, não conhece ninguém. Não conhece Joana, não conhece Maria, não conhece ninguém. Mas lá a equipe de gestores conhece você, acho, né? Porque se falar quem é Joana, eu acho que não vai saber quem é, tenho certeza. Lá dentro da escola mesmo. Então, nisso eu acho que peca um pouco. [...]. Falta muito disso para a escola ser de qualidade. Valorizar o professor. Que nem eu falei para você: não é nem pelo salário, mas como profissional, pela competência que ele tem a oferecer. [...]

Concordamos que é muito importante que a escola valorize os professores e que os pares se relacionem de maneira amistosa e cooperativa, compondo uma coletividade que, sem hierarquias, se auxilie para avançar na busca pela aprendizagem.

Por haver uma pressão externa e até mesmo uma premiação para que cumpram seu dever de ensinar – como se não o cumprissem –, os professores sofrem descrédito e não podem ser protagonistas nas decisões sobre o ensino. Entendemos ser importante que o coletivo da escola lute para reverter essa situação e propor outros caminhos, devendo ser estimulado e mediado pela equipe de gestores.

Embora a professora Joana e a professora Maria estivessem trabalhando na escola Gama pela primeira vez no ano de 2013, é necessário que todos cumpram seu papel e se sintam parte do grupo.

A falta de “diálogo/comunicação” e a rigidez da direção também foram apontadas por alguns alunos como fatores de certa forma negativos. Ao mesmo tempo, outros afirmaram que regras e exigências são necessárias para que a escola funcione bem e favoreça os estudantes.

Pesquisadora - E o que você acha do trabalho da direção? Por quê?

E2Z - Eu acho a direção muito chata, elas são muito bravas.

Pesquisadora - O que você acha do trabalho da direção?

K1Z - A direção é rígida, assim. É bom, mas elas nunca esclarecem, assim, uma regra e... Quase nunca eu vejo elas, quase nunca elas estão aqui para ver como os alunos estão.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola boa (de qualidade)?

CMY - [...] As aulas também têm bastante matéria e eu acho que isso é o mais importante de uma escola. As regras também eu acho bom, senão não vai dar certo. [...]

Pesquisadora - O que você acha do trabalho da direção?

CMY - Eu acho boa também, porque tem bastante separados, na direção tem separados, da tarde tem a coordenadora. Os grandes bagunçam mais, aí tem que ser mais gente “xucra”. Não tem o que reclamar.

Pesquisadora - E o que você acha do trabalho da direção? Por quê?

M2Z - Que eles estão fazendo uma nova evolução de crianças para ser alguém na vida. Porque se eles não fizerem isso, ia ter muita gente que não ia ser nada na vida.

Pesquisadora - E o que você acha do trabalho da direção? Por quê?

R3Z - Trabalho da direção?... Trabalho da direção... Eu acho que ele é rígido. É... Isso é bom, porque aí quando eu já fui lá né, algumas vezes, e eles... As coisas que eu fiz eu não faço mais, por isso eles conversam no duro mesmo para o aluno mais nunca fazer aquilo. Eu acho o trabalho deles legal, sim.

Desse modo, a democracia na gestão escolar também é um indicador de qualidade para os alunos, embora reconheçam a necessidade de liderança dos gestores. Nota-se ainda que a falta de uma relação mais próxima com a direção pode gerar medo, em vez do respeito à autoridade.

Sobre a gestão escolar, também se observou que os alunos, professores e pais não têm participação efetiva na organização escolar ou na elaboração das propostas, o que revela que a democratização da escola ainda precisa ser conquistada. Isso foi evidenciado, por exemplo, pela pouca participação dos pais nas reuniões de classe, por sua ausência na avaliação institucional e pela resposta da equipe gestora e das professoras para a pergunta sobre a formulação dos documentos com a proposta pedagógica da escola.

Pesquisadora - Como é elaborado o Plano de Gestão da escola? Quem participa da elaboração e que documentos servem de parâmetro?

Coordenadora - [...] Tem a participação dos professores, pouca participação de alunos e pais. A gente precisa trabalhar mais isso na escola, a gente não tem muito isso de chamar os pais. A gente chama, eles não vêm, então não sei se a gente não sabe chamar. Então a gente precisa melhorar isso.

Pesquisadora - Os professores participam como?

Coordenadora - Assim, eles dão opinião, eles ajudam a gente a formular, né? Cada um entra com as habilidades que tem. O professor de Português na redação do texto, na sugestão de atividades, às vezes na mudança da prática. Às vezes, alguma coisinha que um professor fala, a gente pensa: “Isso aqui vai melhorar para todo mundo, então a gente vai implantar.”

Pesquisadora - Como é elaborado o Plano de Gestão da escola? Quem participa da elaboração e que documentos servem de parâmetro?

Diretora - [...] ele é elaborado em conjunto: direção, coordenador e professor. Ainda não conseguimos que a parte de funcionários entre, eles ficam mais quietos. Pais muito pouco, tipo funcionários que têm filhos aqui. Pai é muito difícil, ele ainda não tem uma cultura de participar disso aí, e quando ele tem, ele não tem tempo, ele trabalha, ele não pode vir à escola.

Pesquisadora - Como é elaborado o Plano de Gestão da escola? Quem participa da elaboração e que documentos servem de parâmetro?

Vice-diretora - O Plano de Gestão tem que ter a participação de todos, todos os setores têm que ser ouvidos. Tanto alunos, pais têm que participar. Então, para você... Engraçado que o Plano de Gestão tem que ter diretriz e todos têm que saber sua função, então tem que ter uma participação, tem que ser uma gestão participativa, para que cada um desempenhe bem o seu papel e que tenha êxito nesse Plano de Gestão. Todos os setores, toda a comunidade escolar tem que ser ouvida.

Pesquisadora - Aqui na escola vocês conseguem efetivar essa participação?

Vice-diretora - É difícil, porque, olha, quando você, por exemplo, passa um questionário para os alunos, faz uma amostra, muitos não voltam. Porque não dá para reunir todo mundo [...]. Então, às vezes, a partir de questionários e de... Você até participou de uma parte, não participou? Quando teve uma reunião para avaliar o plano, a avaliação institucional? Porque também faz parte, você tem que ver o que está funcionando e o que não está funcionando. Então, você tem que fazer essa avaliação institucional para montar o plano. Ouve todas as partes, professores, alunos. Tem que ouvir a todos para que possa ser elaborado.

Pesquisadora - Você conhece o Plano de Gestão da escola? E o Projeto Pedagógico?

Professora Joana - Plano de Gestão? Olha, para falar, hoje eu estava respondendo o questionário – pode falar, né? – do Saresp com a coordenadora, e acho que tem algumas coisas que ficam a desejar e que a gente não tem tanto acesso. Então, não dá para falar para você: “Eu conheço assim e sei como funciona”, porque eu não sei. Olha, no começo do ano houve o planejamento, então eu tive acesso àquilo que cabia, à parte do professor, mas [...] ele todo eu não conheço, desta escola eu não conheço.

Pesquisadora - Você conhece o Plano de Gestão da escola? E o Projeto Pedagógico?

Professora Maria - O Plano de Gestão da escola eu não conheço. E o Projeto Pedagógico, eu conheço as partes que eu necessito conhecer, que são explicitadas nos ATPCs, nos dias de planejamento. A parte que interessa conhecer eu conheço, mas não que tenha pegado o plano lá e me debruçado sobre ele. Eu não fiz isso, não.

Pesquisadora - Você acha importante participar da elaboração desses documentos?

Professora Joana - Eu acho, tanto que a gente queria saber o que eles pretendem, como a escola funciona, então eu acho que deixa a desejar nessa parte. Um diálogo mais aberto, como que é, como que não é. Eu não sei se é assim mesmo a equipe gestora, mas quando teve definição do plano de gestão em outras escolas, elas davam um questionário para a equipe de professores responder e elas falaram que ia entrar dentro do plano – então eu vi essa diferença com a escola de agora.

Pesquisadora - Você acha importante participar da elaboração desses documentos?

Professora Maria - Eu entrei nessa escola há pouco tempo, entrei nesse ano e não participei. Eu acho que é importante, sim, mas eu acho que esbarra em um problema: tempo. Quando os professores vão trabalhar? Eles vão fazer um trabalho voluntário de participação? E vir em horário fora do seu horário de trabalho, fazer trabalho voluntário? Aí eu não concordo. Eu acho que deveriam participar, sim, mas em um horário pago para isso, considerado como horário de trabalho, e não como voluntariado. [...] Já houve época da minha vida em que eu até concordaria em vir aqui nos recessos, fora de horário, em outro horário, só que passou tudo, acabou. Após 25 anos de magistério, na situação em que a gente se encontra, eu não concordo em fazer nada fora do meu horário de que não seja devidamente remunerado.

Assim, nota-se a dificuldade de concretizar a participação da comunidade escolar (profissionais, alunos, pais) na instituição e de construir um espaço coletivo e democrático para todos, em que as decisões sobre as propostas e os rumos da escola sejam realmente expressão da coletividade.

Retomando as concepções dos sujeitos sobre qualidade, a professora Maria considerou que uma escola de qualidade ensina os conteúdos a que os alunos não têm acesso em casa ou com a família, mas aponta que, na contramão disso, as políticas educacionais não são direcionadas para que os alunos adquiram esses saberes.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola de qualidade?

Professora Maria - É um lugar onde os alunos vão lá para aprender o que eles foram aprender. Porque [...] a escola tem um conteúdo específico para oferecer, que lá fora não vai oferecer, porque na vida a gente aprende o tempo todo, né? [...] uma escola de qualidade, a criança vai para aprender os conteúdos [...] que ela não tem condições para aprender com a família, fora da escola, e que ela realmente aprenda aquilo. Ou pelo menos 75% daquilo; se for metade, 50% daquilo, que a gente avalia com média cinco – para mim, cinco é a mesma coisa que nada. O aluno ideal é o aluno nota sete, como já foi falado no dia da reflexão do Saresp. [...] As políticas educacionais não favorecem que você tenha o aluno nota sete, porque o aluno não está preocupado em estudar. Quando você passa o aluno sem ele dar para você o mínimo de retorno, é... E você passa o aluno para o outro ano, eu não acho que você está fazendo bem para ele. Eu acho que você está fazendo um mal. Porque ele vai para uma sala onde ele se sente... Não adianta você falar que você deixou de excluir. Você está dentro da sala de aula, você está vendo o que acontece com esses alunos que não têm condições de seguir, eles não conseguem, nem que você tente incluí-los, eles não se sentem incluídos. Uma porque já chegaram nessa situação, porque não estão a fim de estudar, eles vêm na escola por obrigação. E não adianta falar: “Ah, a escola tem que dar um atrativo para ele conseguir”. Gente, lá em casa, nós éramos oito filhos e a escola tinha muito menos atrativos e todo mundo adorava estudar. Sabe por quê? Pela ideia que era aquilo, pelo fato de que você ser estudante, ser um bom estudante, era motivo de orgulho para a família, era a esperança de você mudar de vida, de ter ascensão social. E realmente foi uma coisa que se realizou dentro da minha família. A gente veio de uma situação muito difícil na minha família, e todos gostavam de estudar e todo mundo conseguiu vencer na vida. Porque eu considero [que] você conseguir vencer na vida [é] conseguir crescer, trabalhar, ter uma profissão, fazer uma faculdade (mesmo que tenha demorado) e ter constituído família e os filhos também estarem todos estudando, sendo gente boa, não indo para o lado da criminalidade. Então, só que a gente tinha que estudar, tinha que tirar nota e era muito mais difícil do que hoje. Hoje em dia, quanto mais você dá, menos eles te dão de retorno. Você pede para trazer um livro

de casa, você vê que muitos não trazem. Ou seja, é uma falta de preocupação geral, sabem que vão passar de ano [...].

A fala da professora Maria a respeito do conteúdo a ser ensinado remete à ideia de que a educação não é neutra, ou seja, esses conteúdos, assim como a organização da escola e o disciplinamento exigido, relacionam-se a finalidades reais da sociedade, como apontam Charlot (1986), Fernández Enguita (1989), Mészáros (2000) e Bourdieu (1998).

A professora Maria não considerou o fato de que a valorização da escola e dos estudos que lhe foi transmitida por sua família não se aplica a todas as famílias. Muitas crianças não têm contato com essa valorização atualmente, mas podem ser estimuladas pela escola e por seus profissionais.

Ela também destacou que, quando se aprova um aluno que não conseguiu adquirir conhecimentos, pratica-se uma forma de exclusão, o que corrobora as colocações de Freitas (2007) sobre a eliminação adiada, decorrente da instauração da promoção automática no lugar da progressão continuada (Bertagna, 2003).

Compreendemos que é complicado sanar as dificuldades dos alunos que foram aprovados nas outras séries e chegaram ao 5º ano sem muitos avanços na aprendizagem. A professora Maria está certa em não concordar com a promoção automática, pois isso de fato não favorece a aprendizagem dos alunos. Porém, o problema é muito dinâmico e a reprovação não deve ser defendida como solução, já que pode causar evasão e, assim, tirar do aluno a oportunidade de progredir ou de se inserir socialmente.

Para alguns autores, como Bourdieu e Champagne (1998), Bertagna (2003) e Freitas (2007, 2009), os problemas gerados pela permanência dos alunos nos sistemas de ensino e pela implementação da progressão continuada relacionam-se ao contexto da sociedade capitalista, que perpetua a exclusão de forma velada. Segundo Arroyo (1992) e Vasconcellos (2005), o problema da reprovação historicamente possibilita a exclusão da classe popular, que não atende aos ditames hegemônicos das escolas.

A coordenadora da escola Gama apontou que uma escola de qualidade deve comprometer-se em oferecer um ensino global e que a escolha do que fazer com os conhecimentos adquiridos é do aluno, não devendo ser limitada pela escola.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola de qualidade?

Coordenadora - É uma escola em que todos se comprometam com a educação do aluno [...], uma educação global. Não só de se preocupar em preparar o aluno para o vestibular, não só

preparar o aluno para trabalhar, que a gente sabe que tem escola que acha: “Ah, ele vai acabar trabalhando em uma empresa qualquer, se ele sair com terceiro ano do ensino médio está bom”. E eu acho que não, uma escola de qualidade tem que oferecer possibilidades para o aluno. Se ele acha que ele deve só trabalhar, ele vai sair daqui e vai procurar um curso técnico, alguma coisa voltada para o trabalho mesmo. Se ele acha que ele tem condições de ir para o meio acadêmico, uma universidade, então a escola, uma escola de qualidade vai abrir esse leque para o aluno, ele é que vai se encaminhar, seguir os caminhos dele. Mas a gente tem que dar essa opção para ele. Eu não posso falar assim: “Aqui eles são tudo pobre, carentes, eles vão trabalhar mesmo”. Eu acho que você tira o direito do aluno [...].

A vice-diretora enfatizou que uma escola de qualidade propicia o trabalho coletivo e a participação dos pais, e também está relacionada com as possibilidades e o destino dos alunos.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola de qualidade?

Vice-diretora - Uma escola de qualidade... Uma escola de qualidade é aquela onde a equipe tanto gestora quando docente conseguem trabalhar em equipe. Primeira coisa: para a gente ter um [...] ter um resultado, o sucesso no nosso trabalho tem que ter trabalho em equipe. E ter também, para ter um ensino de qualidade, a gente precisa ter a participação dos pais. Porque se a gente tiver a participação dos pais junto com os professores, com a escola, a gente consegue um resultado bem melhor, mas é difícil ter essa participação. Um ensino de qualidade é quando você consegue ver nos seus alunos o seu trabalho. Sentir neles [...] tudo aquilo que você preparou, que você consegue ter um retorno deles. Que seja ao longo do tempo, porque não tem uma coisa assim a curto prazo, mas ao longo do tempo você vê resultados. Porque os alunos quando saem daqui, eles conseguem entrar em uma boa universidade, ou fazer um curso técnico e conseguem se destacar. É... Eu sei que isso daí também depende da parte individual do aluno, mas se o aluno fica 11 anos na escola e ele entra em uma boa universidade, a gente vê que os anos que ele passou aqui foram bem trabalhados. Agora, se de repente a maioria sai daqui e não consegue um bom emprego, não vai para outras áreas, então será que a escola está cumprindo com o papel dela? Então, eu não sei, isso daí também é muito relativo, porque depende de aluno para aluno, de pessoa para pessoa, de família para família. Mas eu creio que uma educação, um ensino de qualidade é aquele que você consegue observar nos alunos que você forma aqui [...] que você deu condições para que ele cresça além dos muros da escola.

Ao proporcionar um bom ensino, a escola possibilita que os alunos tenham mais opções, embora muitos aspectos sociais já determinem os limites de suas escolhas, como aponta Bourdieu (1998). Desse modo, a escola deve dialogar e estimular os alunos cotidianamente a buscar o melhor caminho para si. Se deixar as possibilidades apenas subentendidas, eles podem não conseguir superar as barreiras sociais impostas.

Para a diretora da escola Gama, a escola de qualidade depende da vontade dos profissionais e dos alunos.

Pesquisadora - Para você, o que é uma escola de qualidade?

Diretora - Uma escola de qualidade é onde o professor ensina e o aluno aprende, onde professores e alunos se sentem bem, onde professor e aluno querem vir. A direção assume seu papel mais de acompanhamento, porque ela não precisa impor, o professor procura. E os funcionários se sentem muito bem. Porque a escola de qualidade, na verdade, ela existe quando tem a vontade, quando se tem a vontade de fazer. Porque quando se tem professores que têm vontade e alunos que têm vontade, essa escola vai ser de qualidade. Agora, se você quebra um desses segmentos, aí é complicado. Aí é lutar como a gente luta agora: professor com vontade e aluno que não quer nada, professor que ensina, é pai que a gente chama, tenta trazer a família para a escola, para que melhore a escola. É desgastante, mas para mim é isso aí.

Entendemos que se trata não de uma questão de vontade, mas de condições reais para que os profissionais ofereçam uma educação de qualidade. Se há constantes exigências sobre profissionais e alunos, mas o saber está fragmentado e não há sentido em ensinar ou aprender, como ter motivação para fazê-lo?

Há alguns aspectos que podem ser indicativos de qualidade na escola Gama, porém outros – como a falta de democratização na gestão escolar – limitam essa qualidade.

Em se tratando de seu corpo docente, a maior parte é formada por profissionais em cargo efetivo na rede estadual. Do total de professores, predominam os da categoria A (79,45%) – efetivos titulares de cargo –, e nos Planos de Gestão analisados consta que a escola tem uma equipe docente estável, ou seja, com menos rotatividade, o que constitui um dos indicadores de qualidade apontados em pesquisa feita por Adrião, Garcia e Silveira (2008). Segundo essas autoras, a baixa rotatividade dos professores (ou sua permanência por mais tempo na escola) cria uma identificação entre eles e a comunidade que os cerca, influenciando o método de ensinar, como observado na escola pesquisada.

Apesar disso, durante o ano de 2013, os alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio foram vistos fora da sala em alguns dias por falta de professor. Compreendemos que esses casos extrapolam a gestão da escola, sendo mais um problema geral da rede pública de ensino do que dessa unidade.

No ciclo I, a maioria dos professores da escola Gama leciona há mais de dez anos e é formada em curso superior. Quatro professoras titulares e a coordenadora trabalham ali há mais de 15 anos.

O comprometimento dos professores com a escola foi apontado várias vezes pelos entrevistados como indicativo de qualidade.

Pesquisadora - O que você acha do trabalho dos professores da sua escola?

G5Z - Bom, porque eles – vamos ver – querem ensinar mesmo, porque tem alguns professores que, assim, só dão uma lição e pronto. Mas eles explicam as coisas.

Pesquisadora - O que você acha do trabalho dos professores da sua escola? Por quê?

R3Z - Eu... eu acho que o trabalho deles é... acho que é o trabalho que mais deviam ganhar, porque eles são... eles que tornam a gente um cidadão de bem, um trabalhador.

Pesquisadora - E você acha que eles aqui da sua escola estão formando...

R3Z - Sim! Formando gente de bem, sim.

Outro aspecto interessante da direção da escola é a qualificação da diretora, que possui duas graduações (licenciatura em Matemática e em Pedagogia) e especialização em Educação, tem 35 anos de experiência no magistério e comanda a instituição há 21 anos. Isso lhe dá uma identidade e certa autoridade em relação aos profissionais, à comunidade (alunos e familiares que também estudaram nessa escola) e à organização da escola em geral. Ela é bastante rígida quanto ao cumprimento das regras da escola e das legislações.

Embora a estabilidade do quadro docente da escola Gama possa favorecer a relação profissional (mencionada pela professora Joana), levando os professores a se sentirem mais incluídos e comprometidos com os outros sujeitos que fazem parte desse coletivo, foi possível notar que a aproximação entre eles ocorria mais por afinidades. Faltava a valorização desse aspecto relacional por parte da direção, para que ele repercutisse no trabalho pedagógico da escola e incentivasse todos os profissionais.

Quanto à infraestrutura da escola Gama, apesar de as salas serem um tanto pequenas, os espaços externos são bastante amplos e arborizados. As professoras do 5º ano que acompanhamos agendaram o uso desse espaço para várias aulas.

Há uma sala de informática, uma quadra poliesportiva coberta, um campo com gramado e outro com areia, oferecendo mais possibilidades de aproveitamento do lugar para os alunos. As professoras titulares do 5º ano não foram vistas usando esses espaços, ao contrário dos professores de anos anteriores e das professoras de Educação Física e Artes.

A tentativa de implementação de biblioteca no ano de 2013 na escola Gama não foi bem-sucedida. Como o espaço era pequeno, as professoras tinham de encaminhar grupos menores de alunos para retirar os livros. Além disso, o fato de o acervo não estar organizado por gênero, faixa etária etc. dificultava a escolha dos alunos e tomava muito tempo das aulas.

A proposta pedagógica da escola era bastante direcionada ao cumprimento das exigências da SEE-SP, conforme observado no Plano de Ensino do 5º ano e nas falas das professoras, coordenadora e vice-diretora sobre os materiais e referências utilizados para ensinar. Ao mesmo tempo, algumas atividades eram diferenciadas e estimulavam os alunos – como a Gincana Sociocultural, com incentivo ao esporte, à cooperação e às expressões artísticas, e o Sarau Literário, que promoveu o contato e a apreciação da leitura –, apesar de serem momentos dissociados do trabalho cotidiano em sala de aula.

Ao responderem sobre qualidade e avaliação, as professoras e a vice-diretora disseram que as provas deveriam ser aperfeiçoadas, enquanto a coordenadora e a diretora apontaram que é necessário avaliar para poder melhorar.

Pesquisadora - Para você, há relação entre avaliação e qualidade? Como?

Professora Joana - Qualidade do ensino? Eu acho que sim, você precisa... A avaliação escrita você tem que saber elaborar. Esse ano a gente fez, e está fazendo ainda, refletir a melhor maneira de elaborar uma avaliação. Sabe? Alguns aspectos que eu não via antes, que agora eu estou vendo mais: o que eu procuro com ela, quais os conteúdos e habilidades que a questão pede – para refletir o que você quer com aquela questão, ver as perguntas e as respostas. Essa pergunta é boa, de qualidade? [...] Então, eu estou melhorando, não aprendi ainda, mas eu acho que essa preocupação com a avaliação vem há muito tempo, sabe? Muitos anos atrás, quando ainda na Prefeitura, com a educação infantil, veio em um simpósio a Jussara Hoffmann, ela trabalha muito com avaliação e ela falou muito disso [...]. [...] Qual a importância da avaliação, como que eu avalio, por que eu avalio? E esse ano eu achei legal isso, sabe, a preocupação, porque nem todos dão atenção à avaliação: “Ah, avaliação pela avaliação, tem outros instrumentos”. Mas eu preciso também fazer perguntas inteligentes, vamos dizer assim [...]. Vai ter pergunta simples, que vai realmente procurar informação no texto, mas vai ter questões difíceis. E também as respostas de opinião deles, pessoal deles, o que ele diz sobre isso. Ainda tem que ter um critério, o que eu vou aceitar como resposta, o porquê. Então, eu acho que os professores estão se preocupando com isso, porque eu estou fazendo a avaliação. Já está havendo uma preocupação maior.

Pesquisadora - Para você, há relação entre avaliação e qualidade? Como?

Professora Maria - Eu acho que sim. Eu acho que algum tipo de avaliação tem que ter. E eu acho que se você sabe que você vai ser submetido a uma avaliação, você procura, é... Você acaba procurando mais caminhos do que talvez você procurasse se não tivesse algum tipo de avaliação. [...] Eu acho que se não tivesse algum tipo de avaliação, é... [...] Eu acho que tem que ter uma avaliação. Os próprios alunos, se eles sabem o que não vai cair na prova, eles não estudam. Às vezes, mesmo sabendo que tem prova, eles não estudam. Mas mesmo assim, tem aluno que estuda só por causa da prova, então, bem ou mal... O ideal não seria isso, o ideal seria se ele pensasse: “Ah, não, eu vou estudar porque eu tenho que aprender”. [...] Então, tanto para os alunos como para nós, professores, eu acho que algum tipo de avaliação é válido sim. Não ter nenhum tipo de avaliação – aí é querer demais do ser humano, porque o ser humano não é assim, não.

Pesquisadora - Para você, há relação entre avaliação e qualidade? Como?

Vice-diretora - Avaliação e qualidade? Que nem eu falei para você: eu acho que avaliação é no dia a dia. E qualidade... Olha, eu acho que quando você consegue que a maioria tenha um bom desempenho nas avaliações, entende-se que tem um ensino de qualidade. Agora, isso daí é muito relativo. Olha, a avaliação é importante para a gente mensurar os conteúdos, o que o aluno conseguiu aprender. Avaliação, você pode querer fazer uma avaliação... O professor primeiro tem que saber montar uma avaliação, porque se ele faz uma avaliação que não tenha uma montagem, uma distribuição das questões que ele vai querer colocar aí, pode até ter um bom resultado em uma prova... Nós temos alunos que não fazem nada e em provas objetivas eles acertam um monte. Mas que tipo de avaliação você está fazendo? Às vezes, ele tem uma “notona” em uma prova objetiva, sendo que ele chutou tudo. Então, vai depender do tipo de avaliação que o professor prepara. Ele tendo noção das questões, montando com o nível de questões para os alunos – básico, abaixo do básico, avançado... Para que ele prepare uma avaliação que consiga atingir todo mundo da sala, não só os rasos. Então, é uma avaliação rasa e todo mundo tira dez, mas é uma avaliação de qualidade? Não é. O ensino é de qualidade? Não é. Então, a qualidade você fala assim: “Eu tenho um ensino de qualidade porque meus alunos tiraram dez”, mas tem que ver que avaliação foi feita.

Pesquisadora - Para você, há relação entre avaliação e qualidade? Como?

Coordenadora - Se há relação? Eu acho que como aqui a gente avalia, vê a avaliação dos professores e a gente reflete muito em cima das avaliações externas, favorece a qualidade, porque a gente se preocupa e aí a gente quer melhorar. E para melhorar, eu preciso aprofundar alguns conteúdos [...]. Então, eu acredito que sim, que tem uma relação entre avaliação e qualidade, mas desde que eu use essa avaliação para melhorar, não que eu só veja lá: “Nós percebemos que os alunos do 7º ano estacionaram”. E daí? Se a gente não fizer nada, essa avaliação não vai valer nada, não vai melhorar a qualidade; mas se eu fizer alguma coisa, vai melhorar. Então, eu vejo que os alunos do 3º ano, do 2º ano escrevem muito bem, aí fazem uma redação no 5º ano e vão mal – então, eu tenho que usar essa avaliação para ver o que foi que acarretou isso, para melhorar a qualidade da educação.

Pesquisadora - Para fazer essa análise, vocês têm algum suporte da SEE-SP?

Coordenadora - Não, foram instrumentos que nós mesmos fomos criando.

Pesquisadora - Para você, há relação entre avaliação e qualidade? Como?

Diretora – Há, porque você já viu alguma coisa que nunca é avaliada? Existe a que nunca foi registrada, mas avaliar você sempre está avaliando. Eu olho para aquela árvore e eu estou avaliando a dita cuja. Eu não estou gostando muito dela, ela está meio pelada, mas você está avaliando. Agora, o problema é usar essa avaliação. Se eu não estou gostando, ela está muito pelada e eu não faço nada, o que eu fiz com essa avaliação? Só constatei – que é aquela avaliação que a gente faz quando aquele professor dá a nota, coloca no boletim e esqueceu. Então ele não viu que eu tenho que chegar lá, eu tenho que pôr alguma coisa na árvore, ele simplesmente não fez mais nada. Mas então, para você, eu vi que essa árvore está aí e vou tentar arrumar, vou tentar melhorar. É claro que você vai melhorar a qualidade. É isso aí, tem que ter. Avaliação precisa existir e precisa ser usada para o motivo certo. Retomar o que o aluno não aprendeu, e não só para uma menção.

Nota-se que há duas perspectivas das profissionais: uma que se preocupa com a elaboração dos instrumentos para “avaliar” melhor os alunos e outra que considera a avaliação necessária para a tomada de decisões, visando melhorar a aprendizagem (e não os instrumentos) com base nos resultados.

As professoras e gestoras também deram suas opiniões sobre os índices de desenvolvimento no que se refere à sua representatividade na questão da qualidade, destacando aspectos técnicos, limites e potencialidades. Disseram que a pressão por bom desempenho de certa forma faz as escolas procurarem mecanismos ou estratégias para obter um resultado satisfatório no processo avaliativo.

Joana apontou o nervosismo dos alunos no dia da avaliação como um fator que pode prejudicar os resultados.

Pesquisadora - Para você, o Idesp/Ideb representam a qualidade da escola? Como? Por quê?

Professora Joana - [...] Eu não sei falar para você se realmente mostra como a escola é. A gente vê, quando a gente dá uma avaliação, que o aluno fica mais nervoso. Ele pode ter muita competência, muitas habilidades e de repente não mostrou – então, vai ser aquela amostragem, naquele dia. Você vai ter vários fatores que podem influenciar, então será que mostra o real? Mas eu não sei falar para você se tem um outro instrumento para avaliar a qualidade. Não sei. [...].

A professora Maria não concorda que os índices representem a qualidade e, a esse respeito, valoriza a opinião da comunidade, que conhece a escola.

Pesquisadora - Para você o Idesp/Ideb representam a qualidade da escola? Como? Por quê?

Professora Maria - Não, eu acho que não. Eu não sei explicar. Eu acho que a escola é muito mais do que parece. Uma escola – não essa escola, qualquer uma, qualquer escola – é muito mais do que esse tipo de avaliação pode avaliar. Eu acho que não pode ser um retrato da escola. Não pode ser visto como uma escola é muito boa ou ela é muito ruim por causa dos índices. Eu acho que só quem está lá mesmo no dia a dia [é] que conhece, só a própria comunidade [é] que conhece. A comunidade é capaz de fazer um retrato sobre a sua escola, até porque a escola reflete na comunidade e vice-versa.

A coordenadora e a vice-diretora falaram que, para atingir melhores resultados no Idesp e Ideb, é possível fazer “manobra” ou “maquiagem”, mas afirmaram que na escola Gama não se adota nenhuma estratégia desse tipo e, por isso, os índices representam a realidade.

Pesquisadora - Para você, o Idesp/Ideb representam a qualidade da escola? Como? Por quê?

Coordenadora - Não sei. Da nossa, a gente pode garantir que sim, que mostra realmente, porque aqui nós somos o mais honestos possível, principalmente o Idesp, né? Mas tem escolas por aí que a gente sabe que é feita uma manobra para que esse Idesp seja mais alto [...]. A gente sabe que tem manobras que são possíveis fazer, mas aqui a gente não faz, a gente tenta ser o mais real possível.

Pesquisadora - Que manobras são essas?

Coordenadora - Ah, por exemplo, aluno que falta não conta. Aluno que falta na prova não conta. Então, eu posso pedir para os cinco piores alunos meus faltarem, não é? E aí, a média da escola vai subir. Não sei se é de fato, a gente ouve boato, muito, assim, “achômetro”. A gente não faz isso aqui. Aqui todos os alunos fazem prova, indiferentemente de ele ser bom aluno, de ele não ser, a gente... [...] Eu só não concordo com essa questão de aluno que falta não contar. Eu acho que aluno que falta tem que contar também no... Mas nos dois eu acho que não conta, tanto no Idesp quanto no Ideb, aluno que falta. Isso tudo também é tudo boato, coisa que a gente ouve falar. Se é verdade ou não, também não sei, se não conta mesmo o aluno que falta, porque a gente não tem acesso a isso [...], o que foi que contou e o que foi que não contou. Então, de repente se é fato, aí tem muita falta, você começa a desconfiar [...]: quem faltou? Então, não sei. Nem sei se eu deveria tocar nesse assunto.

Pesquisadora - Para você o Idesp/Ideb representa a qualidade da escola? Como/Por quê?

Vice-diretora – Olha, o resultado do Idesp e do Ideb depende do... Nós sabemos que o Saresp tem que ser realizado por todos e a gente sabe que tem resultados de escolas que não são a avaliação como ela tem que ser feita, por todos os alunos. Porque nós já tínhamos aí anos em que o Saresp foi feito... A nota dele foi computada em cima dos alunos que realizaram a prova e isso fez com que algumas escolas fizessem meio que uma “maquiagem”. Por exemplo, o aluno que não vai bem, mandou o aluno ficar em casa, aí foram só os alunos bons. Então, o resultado dessa prova no Saresp não foi verdadeiro. Nós sabemos que tem escolas por aí que têm dificuldade, que os pais, a clientela não participa, a clientela não está nem aí. Agora de 40 alunos, 35 alunos, manda os cinco melhores fazer a prova e tem o resultado lá em cima. Então, isso não é verdadeiro. Então, isso faz com que os índices não sejam o que realmente são. Eu acho que cada escola tem que ser muito verdadeira com a sua avaliação.

Pesquisadora - Mas você acha que se não fizer essa “maquiagem”, representam a qualidade da escola?

Vice-diretora - Eu acho, é uma preocupação em manter um ensino de qualidade, de melhorar, porque antes do... O Saresp eu acho que começou em dois mil e... Foi depois de 2000, mas foi a partir de 2007 que começou essa preocupação maior. Mas eu acho que se a escola trabalha direito, se ela for verdadeira na sua avaliação, no seu papel, na sua função, eu acho que representa sim. É importantíssimo, tanto o Ideb quanto o Idesp.

Ao falar sobre a preocupação com o ensino de qualidade, a vice-diretora apontou que a utilização do Saresp como instrumento avaliativo iniciou-se em 2007, mas o Saresp foi criado em 1996. O Idesp é que foi criado em 2007, e a ele está atrelado o bônus salarial dos profissionais da educação. Afinal, houve preocupação maior com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem ou com o bônus?

Ravitch (2009) e Freitas (2012) também detectaram estratégias para burlar os resultados nos exames. Os profissionais sabem que há maneiras de obter um bom resultado ao responder às pressões gerenciais externas, o que mostra que elevar resultados não representa necessariamente a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o fluxo escolar, a diretora afirmou que isso está fora do escopo da escola e, assim, pode não demonstrar sua qualidade.

Pesquisadora - Para você, o Idesp/Ideb representam a qualidade da escola? Como? Por quê?

Diretora - O que eu posso falar? Olha, é difícil, você entende que desde que ele vai quantificar, não dá muito para mexer, só que cada escola é uma realidade [...]. Eu tenho fluxo que mexe, que influencia bem, só que eu tenho aluno... Por exemplo, ano passado eu tive alunas que mudaram lá para Goiás e que não fizeram matrícula, e nós fomos penalizados por uma coisa que é da sociedade. Porque eles querem que a escola tenha um fluxo 0, que é impossível, e que a gente que tenha que correr atrás. Então, ela reflete a realidade? Nem sempre reflete a realidade, mas tem que ter um número, você tem que ter uma meta, então é o que nós utilizamos por enquanto. Logo muda.

Como apontamos no capítulo 1, há muitas relações entre fatores sociais e os resultados dos estados brasileiros no Ideb, o que se reflete nos resultados individuais das escolas.

A respeito dos fatores que influenciam os resultados da escola no Idesp e no Ideb, as entrevistadas mencionaram principalmente a valorização da escola pela comunidade e pelos pais e o comprometimento dos professores.

Pesquisadora - Para você, quais os fatores que auxiliam nesse bom resultado (é formação de professores, é apoio da equipe de gestão, é a comunidade que atende etc.)?

Diretora - Primeiro, eu acho que a comunidade, por menos que ela frequente a escola, ela acredita na escola. Então, é aquela comunidade que vem: “Eu quero que meu filho estude aqui”. Isso aí já é um passo, porque se a família acredita na escola e fala que a escola é boa, ela vai embutir no filho que a escola é boa e o filho vai saber que vai ter que se adaptar à escola. Então, isso aí é a primeira coisa. Segundo, o corpo docente, que eu tenho um corpo docente muito bom, que trabalha, e uma equipe pedagógica boa. E acho que um vai levando o outro, porque se pai não acredita na escola, não vai, não tem como.

Assim, ao mesmo tempo que a comunidade é vista como um elemento que favorece o aprendizado na escola Gama, fatores internos, como regras, estrutura física e professores compromissados, também são considerados relevantes.

A escola Gama foi premiada duas vezes no Prêmio Gestão Escolar: em 2012, como destaque local na gestão pedagógica, e em 2013, quando foi uma das nove escolas finalistas na etapa estadual. Isso indica que também é valorizada e prestigiada externamente, embora não saibamos os critérios utilizados nessa premiação.

O engajamento entre a equipe escolar, principalmente entre os três coordenadores da escola, é um fator relevante para a professora Joana.

Pesquisadora - A escola em que você trabalha ficou entre as melhores da cidade no Idesp/Ideb 2011 e 2012. Você reconhece a qualidade do trabalho pedagógico da escola?

Professora Joana - Eu acho assim: a equipe de coordenadores, eles vestem a camisa. Essa parte pedagógica que cabe a eles, essa eu sinto. Acho que eles vestem a camisa, conhecem muito, buscam sempre mais, o que tem que ser feito. Então, eles colocam de um jeito que os professores acabam, sabe, interagindo e entrando no barco também, querendo ver algo a mais, querendo melhorar o que não foi bem. Isso eu sinto deles. A competência deles e a vontade é o que eu acho que leva a escola a ter esses índices. Os três coordenadores. Eles têm uma interação muito boa, pelo menos, assim, quando o coordenador do ciclo II, ele participa dos ATPCs com a gente, ele respeita a nossa coordenadora, ela também participa dos ATPCs dele. Eu acho que tem continuidade, não é em departamentos. Acho que isso faz com que a escola tenha esses índices.

Nas reuniões coletivas, principalmente nas reuniões de planejamento da escola, foi possível notar o bom entrosamento dos coordenadores entre si e com o corpo docente. Percebia-se que havia bastante diálogo e trabalho coletivo na preparação do material a ser apresentado aos professores, e a forma de conduzir as discussões e dinâmicas era amistosa, aspectos talvez favorecidos pelo tempo de trabalho desses profissionais na mesma escola.

Na escola Gama, as informações geradas pelas avaliações em larga escala eram tabuladas, transformadas em gráficos por etapa e área avaliadas e apresentadas ao corpo docente. Com essa prática, tornou-se hábito na escola fazer o mesmo com os resultados das avaliações diagnósticas, realizadas no início dos semestres, e com as notas bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática, para o acompanhamento dos professores.

Os coordenadores eram responsáveis pela organização dos dados conforme a quantidade de alunos por nível de proficiência (abaixo do básico, básico, adequado e avançado), definido pelo número de acertos ou pela nota nos exames.

Como apontado anteriormente, consideramos que esse tratamento dos resultados para verificar a qualidade do ensino precisa ser acompanhado de outras análises para de fato representar o potencial da escola.

Embora não seja a “melhor escola” no Idesp e Ideb (e a intenção desta pesquisa não é apontar a melhor, mas investigar a questão da qualidade do processo educacional), essa unidade escolar obtém bons resultados e consegue manter uma prática de ensino que abrange os conteúdos mínimos exigidos, mesmo tendo alguns alunos que não acompanham a maioria. Ela se sobressai apesar de o currículo e os materiais do Programa Ler e Escrever do ensino fundamental (ciclo I) serem padronizados para todas as escolas da rede de ensino estadual, possivelmente por cobrar mais estudo dos alunos, exigindo tarefas, pesquisas em casa e o acompanhamento das famílias, e por ter

professores que se empenham no ensino do currículo adotado pelas avaliações em larga escala.

No entanto, é importante questionar a formação promovida por esse ensino, cobrado externamente e oferecido não só nessa escola, mas de maneira geral. A concorrência pela melhor nota e o cumprimento das metas e do currículo oficial estão propiciando uma boa educação para os alunos?

Vale também ressaltar que, segundo o aluno G3Y, gritar com os alunos é uma ação comum dos professores da escola Gama, o que desvela uma relação hierárquica e uma atitude disciplinadora.

Pesquisadora - O que você acha do trabalho dos professores da sua escola?

G3Y - Eles têm que fazer o certo, né? Às vezes eles gritam com a gente e falam: “Os seus pais não ensinam educação”. Às vezes ela grita com a gente, mas a gente já acostumou.

Entendemos que não é só a escola que educa, mas ela tem um grande papel nisso e precisa atentar aos aspectos políticos da educação, pois eles fazem parte da formação tanto quanto os conteúdos científicos. Ao exigir do aluno que estude, a escola pode levá-lo a dar valor ao conhecimento e a querer um futuro melhor, mas talvez subordinando-o ao modelo social em que vive.

Há a intenção de que o que se faz em sala de aula dê ao aluno melhores oportunidades, porém não se percebem as questões ideológicas por trás do conhecimento transmitido, o fim pretendido por essa formação, a qualidade educacional almejada e o significado das ações realizadas cotidianamente.

Com essa apresentação das concepções dos sujeitos e de algumas características da escola Gama, não pretendemos emitir um julgamento decisivo sobre a qualidade da instituição nem tampouco medir ou comparar seus pontos positivos ou negativos. Compreendemos que os aspectos elencados podem constituir algumas evidências sobre a escola e indicar sua qualidade. Há aspectos favoráveis e outros ainda a ser conquistados, fato decorrente da dinâmica do processo educacional.

5.2. Currículo e práticas pedagógicas

Descrevemos as práticas pedagógicas acompanhadas no decorrer do ano letivo

de 2013 nas salas do 5º ano do ensino fundamental da escola pesquisada a fim de compreender a realidade escolar e suas possíveis relações com a qualidade.

Sobre o EF-I, consta no documento da escola (Plano de Gestão) que são utilizados os materiais do Programa Ler e Escrever, implementado a partir de 2009 nas escolas estaduais do interior paulista. Esse programa se apoia na concepção pedagógica construtivista para orientar os professores por meio de formação continuada e de recursos didáticos (*Guia de orientações didáticas*, *Coletânea de atividades para os alunos*, calculadora, livros de histórias infantis, globo terrestre, entre outros).

Segundo Marsiglia (2011), desde o governo Montoro (1983-1987) o estado de São Paulo tem adotado o construtivismo como concepção pedagógica oficial. A autora apresenta críticas a essa proposta pelo esvaziamento da historicidade e da importância dos conhecimentos.

Por meio do acompanhamento do trabalho das professoras do 5º ano na escola Gama, constatamos que, entre os materiais do Programa Ler e Escrever, os mais utilizados pelos alunos e pelas professoras são, respectivamente, a *Coletânea de atividades* e o *Guia de orientações didáticas*, com mais ênfase nos Projetos Didáticos para o ensino de Língua Portuguesa. Isso pode ser indício da falta de uma formação continuada adequada, que permita compreender a concepção pedagógica proposta pelo estado e seguir seus pressupostos teóricos, superando a mera aplicação dos procedimentos descritos.

Além disso, caso as professoras entendam que se trata de uma proposta esvaziada de conhecimento significativo e queiram adotar outras concepções didáticas em outras aulas que não as reservadas aos materiais do programa, seria possível fazê-lo se toda a formação continuada está voltada para o estudo dos procedimentos didáticos atrelados ao programa e avaliados no teste de proficiência do Saresp, e se a adesão a essas políticas é incentivada em defesa da melhoria do ensino?

Apesar de a proposta de projetos didáticos do Programa Ler e Escrever orientar os professores a ensinar a partir de questionamentos aos alunos (levantamento de hipóteses) para atingir um objetivo, em conformidade com a concepção construtivista, notamos que o modo de ensinar ainda está enraizado no modelo tradicional. Há uma prática ainda muito centrada no professor não como mediador, mas como detentor do saber, e a explicação é feita de acordo com a fórmula e o exemplo colocados na lousa,

cuja aplicação nas atividades desenvolvidas pelos alunos foi o que predominou no cotidiano acompanhado. Rubo (2011, p. 4) aponta que,

Analisando o planejamento ao longo da história, podemos observar que no Brasil, do modelo jesuítico até os dias atuais, a pedagogia tradicional – versão laica – é aquela que predomina nas formas de organização escolar, apresentando-se através dos passos didáticos de Herbart: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. (BRUBACHER apud VASCONCELLOS, 2005, p. 21), ou ainda sob sua forma reduzida: a apresentação de um assunto; a resolução de um exercício modelo; e a proposição de uma série de exercícios, muitas vezes sem a reflexão crítica sobre suas variáveis. [...] Esta proposta caracteriza-se essencialmente pelo planejamento baseado no livro didático adotado, no qual os blocos de conteúdos são apresentados de forma linear, na sequência lógica de determinado autor, e revela-se, na maioria das vezes, como a didática do “atalho”.

Assim, vê-se que esse procedimento não é específico dessas professoras ou dessa escola, e que de maneira geral não temos avançado nas práticas cotidianas de ensino no Brasil. É evidente que ainda está incorporado o poder hierárquico do saber do professor (transmissor) sobre o aluno (receptor), com o uso predominante do livro didático de uma forma que fragmenta o conhecimento.

Nas entrevistas, os livros didáticos e os do Programa Ler e Escrever foram apontados pelos alunos e professoras como os materiais mais utilizados para ensinar, como mencionado no capítulo 4. Com as observações, pudemos perceber que as aulas de fato eram pautadas principalmente pelas atividades dos livros didáticos ou pelos projetos do referido programa, que se destinavam ao estudo e à reescrita de lendas no primeiro semestre (projeto “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas”) e à leitura sobre questões ambientais para um seminário no segundo semestre (projeto “Universo ao meu redor”). Além disso, foram desenvolvidas as sequências didáticas “Caminhos do verde”, com uma proposta de passeio (feito só pelo 5º ano Y), e “Lendo notícias para ler o mundo”, com o uso do jornal como fonte de diversos gêneros textuais e informações.

A produção de cartas de leitor, que seria exigida na redação do Saresp 2013 (com aplicação amostral), foi bastante trabalhada nas aulas dos meses de outubro e novembro, anteriores a essa avaliação. Era um conteúdo visto pelos alunos do 4º ano, conforme a proposta do Programa Ler e Escrever, mas que foi revisado para uma possível cobrança na redação do Saresp.

No ano de 2013, além do material do Programa Ler e Escrever (livros de orientações didáticas, *Coletânea de atividades*, livros literários e revistas infantojuvenis), as professoras utilizaram livros didáticos para cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), o material didático do Projeto Educação Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Emai), articulado ao Programa Ler e Escrever, e outros livros literários que possuíam (para a leitura diária).

Como já apontado, os conteúdos dos livros didáticos seguiam as expectativas de aprendizagem propostas pela SEE-SP. Os documentos da escola (Projeto Político-Pedagógico e Planos de Ensino), as práticas observadas e as entrevistas evidenciaram que os conteúdos a serem trabalhados foram definidos externamente.

Pesquisadora- Como são definidos os objetivos, os conteúdos e metas do Plano de Gestão e Projeto Político-Pedagógico?

Coordenadora - Normalmente esta definição já foi posta no primeiro [...], tanto os objetivos e metas. A gente muda um pouco a meta em si. **O conteúdo a gente mudou por causa da proposta do currículo do governo. Então, agora o estado de São Paulo tem uma proposta curricular de conteúdo de ensino, então isso não dá para fugir muito mais, porque isso está meio fechado.** Você pode aprofundar, mas o conteúdo é o mesmo. Agora, as metas não, as metas são de acordo com o que eu falei, do que a gente percebe que está do ano anterior que caiu. Caiu produção... Na redação, os alunos foram pior que no Saresp do ano passado, que foi o que a gente notou, então isso foi uma das metas, de mudar para... de pôr esse projeto de leitura e interpretação. Aí um ano a gente percebeu no Saresp que eles foram pior em Matemática, aí surgiu o projeto Desafios de Matemática. Então, assim a gente fica tentando salvar tudo, mas quando vê que uma coisa caiu demais no outro ano, a gente coloca como meta da escola para melhorar de novo. Então a gente vai trabalhando assim.

Pesquisadora - Dos conteúdos, você disse que tem que usar a proposta do estado. Há uma exigência? Como que ocorre?

Coordenadora - Exigência, exigência não. Se o professor não trabalhar – porque ele tem liberdade de cátedra, né? –, se ele não trabalha... **Mas, assim, se ele não trabalhar, está tudo dentro do Saresp. E queira ou não queira, o Saresp foi um indutor de currículo. Ele está sendo um indutor de currículo, porque os professores estão percebendo que, se não derem conta, no Saresp os alunos não vão... Então ele tem que dar conta daquele conteúdo para poder atingir a meta no Saresp, para elevar a meta do Saresp.** E eles estão percebendo isso cada vez mais. Esse ano, os alunos do 3º ano do ensino médio comentaram que no Enem caíram todos os conteúdos dos “caderninhos”, que o conteúdo estava lá [...] A gente acha que o conteúdo que tem nos “caderninhos” é a base, a base da base mesmo. Só que os professores daqui, eles trabalham além, então tem o conteúdo numa habilidade muito simples de identificação, eles não trabalham só identificação, eles trabalham reflexão, análise.

Pesquisadora - Então eles complementam?

Coordenadora - Eles complementam o conteúdo. A gente tem percebido isso. De ciclo I, elas também têm percebido isso. Se você pegar o Ler e Escrever, é a base [...], mas elas pegam e trabalham além daquilo. Elas colocam em cima do conteúdo habilidades a mais. O conteúdo em si acaba sendo o mesmo, mas acho que muda muito na habilidade e competência que são cobradas. Acho que é isso.

Pesquisadora - Como e por quem são selecionados os materiais e instrumentos de ensino (livro didático, projetos etc.)?

Coordenadora - O Ler e Escrever e o caderno do ciclo II e ensino médio são pelo governo. É determinado, vêm e você tem que usar. Não tem uma determinação, ninguém assina um contrato [em] que é obrigado a trabalhar com aquilo.

Pesquisadora - A supervisão faz alguma cobrança?

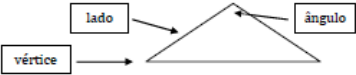
Coordenadora - Eles fazem uma capacitação de que tem que cobrar, mas como ele é indutor de currículo, todo mundo acaba usando porque sabe que, queira ou não queira, lá no Saresp isso vai ser cobrado. Então, virou um currículo único do estado. Agora, livro didático é o professor que escolhe, que é do PNLD, que é federal. [...] Então a gente traz algumas coisas da capacitação [...], muita coisa. Mas toda a capacitação está pautada no Ler e Escrever. Ela está em cima dos projetos do Ler e Escrever, não foge. Agora a capacitação de Matemática está dentro do Emai.[...]

Para elucidar como identificamos a relação entre a proposta curricular do estado e as aulas observadas, seguem alguns exemplos.

A professora Maria falou para os alunos pegarem o caderno de Matemática e anotarem local e data. Em seguida, entregou folhas com a atividade 17.3 do Emai e orientou os alunos a preencher o quadro. Depois perguntou o que eles perceberam. Os alunos apontaram que os números de lados, ângulos e vértices das figuras eram iguais. A professora pediu que escrevessem o nome das figuras embaixo do desenho e que colassem a folha no caderno. (Caderno de Campo).

Figura 13 - Atividade 17.3 do Emai

ATIVIDADE 17.3
Nos polígonos, podemos observar três elementos importantes: os lados, os ângulos e os vértices, como mostra a figura.



Preencha o quadro abaixo, de acordo com a figura desenhada na primeira coluna:

FIGURA	NÚMERO DE LADOS	NÚMERO DE ÂNGULOS	NÚMERO DE VÉRTICES
			
			
			
			
			

▪ O que você observou nos números desse quadro?

Fonte: São Paulo (2013, p. 52).

A atividade condizia com as expectativas para o 5º ano do conteúdo “Espaço e forma”, das *Orientações curriculares*.

Quadro 19 - Habilidades do conteúdo “Espaço e forma” para o 5º ano

Espaço e forma	- Interpretar e representar a posição ou a movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço e construir itinerários. - Reconhecer semelhanças e diferenças entre poliedros. - Identificar elementos como faces, vértices e arestas de poliedros. - Identificar semelhanças e diferenças entre polígonos, usando critérios como número de lados, número de ângulos, eixos de simetria, rigidez. - Compor e decompor figuras planas. - Ampliar e reduzir figuras planas.
----------------	---

Fonte: São Paulo (2007, p. 27).

O conteúdo também compunha uma das habilidades da *Matriz de referência* do Saesp:

H19 - Identificar semelhanças e diferenças entre polígonos, usando critérios como número de lados, número de ângulos, eixos de simetria e rigidez, sem o uso obrigatório da terminologia convencional. (SÃO PAULO, 2009, p. 66).

As orientações de como conduzir a atividade constavam no livro do Emai destinado aos professores:

ATIVIDADE 17.3

CONVERSA INICIAL

Pergunte se os polígonos que estão estudando têm vértices, lados e ângulos. Peça para que localizem esses elementos em algumas formas desenhadas por você na lousa.

PROBLEMATIZAÇÃO

Peça para que observem os polígonos construídos com canudinhos e as figuras desenhadas na atividade e proponha que contem quantos são os vértices, os lados e os ângulos das figuras. Depois peça para que observem o quadro e perguntem o que acharam de interessante nos dados que completaram.

INTERVENÇÃO/OBSERVAÇÃO

Para essa atividade serão considerados os ângulos internos e espera-se que perceberão que o número de ângulos do polígono é igual ao número de vértices e de lados. (SÃO PAULO, 2013, p. 51).

No entanto, a professora Maria não seguiu as orientações do material do Programa Ler e Escrever, mas trabalhou com o conteúdo proposto.

A semelhança entre os conteúdos de outras disciplinas e as orientações externas também foi observada. Um exemplo é a aula de História:

Na aula de História, a professora Maria entregou aos alunos folhas com um breve texto e questões sobre a cidade em que moram. Pediu para eles que respondessem as questões que conseguissem na sala e levassem a atividade para casa para pesquisarem mais informações sobre a cidade (bairros, cidades vizinhas, pontos turísticos, fundador). (Caderno de Campo).

Começam a aula de História com o novo livro didático. A professora Joana inicia a leitura do texto sobre a cidade de São Paulo e logo propõe a leitura compartilhada. Depois, indica as páginas das atividades que devem ser realizadas pelos alunos. (Caderno de Campo).

O conteúdo das aulas de História acima descritas estava de acordo com as expectativas de aprendizagem para a disciplina do documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO (Município), 2007), segundo o qual o aluno do 5º ano deve:

- H1 – Relacionar as histórias pessoais, das famílias e dos bairros com a história da cidade.
- H2 – Conhecer a história da cidade usando diferentes fontes: escritas, orais, iconográficas (fotos, desenhos, pinturas), musicais etc., e estudo do meio.
- H4 – Identificar os principais momentos da história de São Paulo e as ações dos sujeitos que atuaram: portugueses, escravos indígenas e africanos ou de origem africana, imigrantes, migrantes, trabalhadores, mulheres etc.
- H6 – Conhecer e registrar com marcadores de tempo as formas de governo da cidade de São Paulo e do Brasil em diferentes momentos: Colônia, Império, República.
- H7 – Organizar a história da cidade, e sua relação com a história brasileira, por meio de texto e de linha do tempo, discernindo acontecimentos de curta, média e longa duração. (SÃO PAULO (Município), 2007, p. 95).

Os conhecimentos trabalhados nas disciplinas de História, Geografia e Ciências não são exigidos no Saresp, o que acaba colocando-os em segundo plano, como já evidenciado pela fala da professora Joana. Também quando a coordenadora foi

questionada sobre o conteúdo de ensino destas áreas, percebemos uma incerteza sobre suas referências. .

Pesquisadora - Ciências, História e Geografia não estão naquele documento de Orientações curriculares do estado, que só tem Língua Portuguesa e Matemática. E esses três conteúdos para 4º e 5º ano, como foi definido?

Coordenadora - Tem um currículo oficioso. É, foi entregue para a gente, a uns anos atrás, qual era o estudo da matéria de História, Geografia e Ciências, porque, assim, os professores de ciclo II e ensino médio estavam elaborando o conteúdo de ciclo I, o que precisaria trabalhar no ciclo I em História, Geografia e Ciências, que é a base para os outros ciclos. Então, tem esse documento para a escola.

Pesquisadora - Mas é oficial do estado?

Coordenadora - É oficial, foi passado nas capacitações, então é pautado nele.

Os materiais e instrumentos de ensino do 5º ano do ensino fundamental foram escolhidos pelas professoras do ano anterior, junto com a coordenadora do ciclo I. Portanto, quando as professoras Joana e Maria chegaram à escola, o material que usariam em sala de aula já tinha sido selecionado.

A equipe gestora afirmou que os professores é que escolhem os livros, tendo como base a proposta curricular da SEE-SP. Sobre a escolha de outros instrumentos e materiais, a diretora e a vice-diretora apontaram que isso depende da demanda dos professores e de seu conhecimento sobre como utilizá-los.

Pesquisadora - Como e por quem são selecionados os materiais e instrumentos de ensino (livro didático, projetos etc.)?

Diretora - [...] Na parte de material, retroprojektor, essas coisas, eles fazem a opção. Eu pergunto, por exemplo, nos ATPCs: “O que você precisa para melhorar sua aula?”. Então, isso aí depois, através de verbas que vêm para isso aí e mais a APM, que são recursos próprios, a gente compra o que eles solicitam. E vou falar a verdade: muitos dos materiais que são solicitados não são usados, porque o próprio professor não sabe utilizar.

Pesquisadora - Como e por quem são selecionados os materiais e instrumentos de ensino (livro didático, projetos etc.)?

Vice-diretora - [...] Cada um escolhe conforme o seu perfil. Tem professor que gosta de usar a sala de informática, trabalhar mais com a tecnologia, e tem professor que não gosta, que não se adapta. Então, cada um tem que trabalhar conforme o seu perfil. A escola não impõe: “Você tem que levar os alunos na sala de informática”. Não, às vezes o professor não está preparado. E tem professor que não adianta, se você pedir para ele fazer uma planilha no computador, ele não sabe, ele não tem essa habilidade e não faz [...]. Então, não adianta a gente falar para eles levarem os alunos pelo menos uma vez no mês na sala de informática. Tem professoras do ciclo I que trabalham bem, que usam bem, que levam os alunos na sala de recursos, mas tem professor que não leva, não tem essa habilidade. Desenvolve o conteúdo de outra maneira.

De modo geral, os professores do ciclo I da escola aceitavam o material do Programa Ler e Escrever, mas as professoras do 2º ano do ensino fundamental comentaram várias vezes que os livros eram inadequados.

A coordenadora falou sobre a distribuição dos materiais didáticos (livros), porque estavam faltando os de alguns anos, e as professoras do 2º ano disseram que os livros do Programa Ler e Escrever eram fracos e não estavam fazendo falta, já que elas não os usavam. (Caderno de Campo).

Sobre a proposta curricular do estado, as opiniões das entrevistadas são bastante interessantes. As professoras do 5º ano, Joana e Maria, posicionaram-se de forma crítica a esse respeito e apontaram algumas falhas, enquanto a coordenadora citou mais aspectos positivos, dadas a capacitação e a orientação que recebe para trabalhar todos os conteúdos, e não apenas aqueles com que o professor se sente mais confortável por conhecer melhor.

A coordenadora apresentou uma opinião favorável ao Saresp e às propostas curriculares do estado como indutores da prática pedagógica, porque exigem dos professores que abordem todo o conteúdo, ou seja, que ensinem mais, em vez de ensinarem apenas aquilo de que gostam.

Pesquisadora - Antes de ter o Programa Ler e Escrever e essas orientações didáticas, como era?

Coordenadora - Tinha a proposta curricular do estado de São Paulo, tinha um livrinho vermelho de 1988, que foi quando eu comecei, era dessa época aí. É bem lá trás. E aí nele tinha os conteúdos, não eram as habilidades e competências, porque as expectativas trazem como habilidades e competências. Vinha como conteúdo. E era assim: dava quem queria, trabalhava quem queria. Como não tinha avaliação, não tinha Saresp, o professor falava assim: “Nossa, eu adoro trabalhar com números e operações!”. Aí ele começava o ano trabalhando com números e operações, daí ele pensava assim: “Eu gosto de trabalhar um pouquinho de resolução de problemas”, então ele dava resolução de problemas. “Odeio geometria”, e aí ele deixava lá para o final do ano, chegava o fim do ano e ele não conseguia dar, porque ele ia dando o que ele queria. Quando entrou essa nova proposta, com as expectativas, o Ler e Escrever, os “caderninhos”, tudo isso induziu... E o Saresp, que queira ou não queira é indutor de conteúdo... Os professores perceberam que teriam que trabalhar com todos os conteúdos. Os conteúdos eu acho que não mudaram muito de lá para cá, não. Continuaram sendo os mesmos. Só que acho que agora foi o jeito de trabalhar e a cobrança, porque antes não tinha a cobrança. Quem queria trabalhava, quem não queria não trabalhava. Não havia coordenação, então professor tinha... Ele montava o plano dele e entregava para a direção da escola. E [se] a gente que é coordenador não consegue seguir o plano do professor, saber se o professor faz tudo fielmente o que tem lá, imagine a direção da escola? Ver se o professor sabe mesmo trabalhar com aquilo. Então, não tinha muita... Aí, quando entra o Saresp, isso começa a ser mais cobrado. Eu acho que está sendo mais cobrado agora. Não é que é cobrado, mas o Saresp, a prova, obriga você a trabalhar para o aluno poder fazer e dar resultado.

Se para as professoras a proposta está aquém do que poderia ser exigido dos alunos, a imposição do currículo pode ser um fator limitante das práticas em sala de aula.

Pesquisadora - O que você acha da proposta curricular da Secretaria do Estado da Educação, especificamente do Programa Ler e Escrever e das Orientações curriculares para o ciclo I?

Professora Joana - O Ler e Escrever a gente está discutindo em ATPC também, a coordenadora traz e acho que eles estão vendo que acho que está aquém. Lá está o mínimo do mínimo e bem – como eu posso dizer? –, bem superficial. Então, se você não tiver nem no didático ou outra atividade para enriquecer – não falo nem complementar, porque precisa de muito mais –, eu acho que com ele não aprende. Ainda que os Projetos de Português eu acho melhores que a Matemática, acho que é por isso também que estão estudando o Emai para rever a proposta, mas mesmo Português fica bem aquém a parte gramatical, a parte da pontuação, acho que é bem simples. É só pincelado, não aprofundado. O estado em si, eu acho que essa escola, de todas que eu já trabalhei nesses oito anos que estou no estado, foi a que eu senti que tem mais para dar, e aí eu acho que o estado poderia melhorar aí. Cobrar mais, sabe? Enriquecer mais a proposta, porque na escola às vezes acontece de nivelar para o mais baixo, e eu acho que não é por aí, acho que deve ter um meio termo. Por essa experiência esse ano, eu acho que pode ser mais, que está nivelando um pouquinho para baixo, poderia ser mais. E eles têm condições, eu acho que os alunos têm condições. Às vezes a postura da escola tem que mudar um pouquinho. Sabe, às vezes “ah, eu vou mais devagar”, e eu acho que não é por aí. Às vezes o aluno, se está devagar, também tira a motivação dele.

Pesquisadora - O que você acha da proposta curricular da Secretaria do Estado da Educação, especificamente do Programa Ler e Escrever e das Orientações curriculares para o ciclo I?

Professora Maria – Ah, na verdade eu nem gostaria de falar sobre isso, mas aí... Se eu não precisar falar, eu prefiro não falar... Acho que tem o seu valor, mas está defasado. É, eu acho que está defasado, a palavra é essa, está defasado. Não quero comentar sobre isso.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo que apontam que o material do Programa Ler e Escrever é falho, as professoras lhe dão prioridade nas aulas de Língua Portuguesa.

Pesquisadora - Quantas aulas semanais são destinadas para trabalhar com os conteúdos do Ler e Escrever?

Professora Joana - Normalmente são uma ou duas na sexta com o “Lendo notícias para ler o mundo”, duas na quarta com o “Universo ao meu redor”, e nas segundas acaba sendo aquela parte de ortografia de uma a duas, só que esse conteúdo acaba logo. A ortografia, pontuação, acaba sendo uma. Vamos pôr cinco aulas, no máximo, por semana.

Professora Maria - Porque a gente... Na rotina... Por exemplo, Português, só na segunda-feira [é] que eu trabalho com o livro didático. E Matemática, para falar a verdade, é que é muito fraquinho em Matemática e tem aquelas atividades do Emai, e mesmo assim [é] só na segunda-feira que Português e Matemática eu trabalho com os livros didáticos.

Ressaltamos que as turmas de 5º ano da escola Gama têm oito aulas semanais de Língua Portuguesa, das quais, segundo a professora Joana, cinco são destinadas aos conteúdos dos materiais do Programa Ler e Escrever.

A respeito da exigência do currículo oficial, as professoras apresentaram ideias um pouco imprecisas sobre essa cobrança e sobre a possibilidade de optar por outra proposta.

Pesquisadora - Há uma exigência para trabalhar com o Programa [Ler e Escrever]?

Professora Joana - Comparando também, esse ano eu vejo que a exigência é menor que nos outros anos. Em todas as escolas eu tinha que mostrar um produto final, ali eu não vejo isso. Acho que é porque ela sabe que todos ali seguem o Programa, porque faz parte.

Pesquisadora - Mas você teria a opção, por exemplo, de não trabalhar com o Programa?

Professora Joana - Eu acho que não, mesmo [...] não sendo uma cobrança grande, eu acho que não tenho.

Pesquisadora - Mas você sente uma exigência para trabalhar com a proposta do estado?

Professora Maria - Eu acho que é até uma necessidade, porque já que ela existe, você tem que trabalhar com ela sim, porque senão vai virar um caos, uma bagunça. Só que eu acredito que ainda falta muito para chegar em um ideal, em um currículo ideal, e eu acho que devia ter mais liberdade para, é, ter suas particularidades. E, não sei, talvez até tenha essa liberdade, porque não li, não faço parte desse escalão, e de repente tem, eu não sei. Lá em Portugal, a escola da Ponte rompeu com todos os padrões e fez a escola da Ponte, que ficou famosa no mundo inteiro, entendeu? Mas só que ela ficou ilhada, ficou isolada, então para fazer isso tem que ter muito peito, muita coragem, muita vontade mesmo.

Pesquisadora - Mas você não sente uma cobrança para trabalhar com a proposta?

Professora Maria - Sim, sinto, claro que sim. Em todas as escolas. Hoje em dia existe uma cobrança muito grande.

Pesquisadora - Por parte dos gestores?

Professora Maria - Por parte dos altos escalões, e vem descendo. Não tem dúvida.

Pesquisadora - Por isso não tem esse espaço para tentar outra coisa?

Professora Maria - Eu acho assim: que deve ter espaço se os gestores quiserem romper com isso, mas que tivessem uma proposta assim muito boa, que acreditassem realmente e que fizessem com que os outros acreditassem que valeria a pena romper com tudo. Porque também te dá uma margem de segurança você estar trabalhando dentro do sistema, porque para você romper com tudo você tem que ter muita certeza de que não é aquilo, entendeu? Não é uma coisa que eu possa dizer que está tudo errado, não está tudo errado. “Mas tem coisa que precisa mexer?” Tem! “Você gostaria de dar uma sugestão?” Não, no momento não. [risos] Mas eu acho que tem algumas coisas, eu acho que precisam ser mexidas sim, até porque o Brasil é um país muito grande, é um país continental, não há uma proposta que sirva para todas as escolas, para toda a comunidade, mas também você não ter proposta nenhuma... É melhor você trabalhar com a que existe, não é? E também tem a questão do currículo, assim, que se alguém sai daqui e vai para outro estado estudar, tem que adaptar? Cada lugar um currículo diferente? É preciso mexer, sempre é preciso mexer, não há nada que nasce perfeito assim. Mas existe sim, eu

acredito sim que dentro da proposta ela tem que ser cobrada, porque senão ela não ia funcionar. Mal ou bem, está funcionando com essa proposta.

Pesquisadora - Como que acontece essa cobrança?

Professora Maria - Por exemplo, aqui na escola tem os professores, aí tem a coordenadora, que cobra dos professores, aí tem os supervisores, que cobram dos coordenadores, e tem “não sei quem” que cobra dos supervisores, e assim vai, em uma escala hierárquica. O estado de São Paulo tem uma proposta e é essa proposta que é exigida, entendeu?

Como apontado anteriormente, a coordenadora afirma com mais certeza que o Saresp é indutor de currículo, pois os professores têm liberdade de propor algo diferente, mas são compelidos a trabalhar com certos conteúdos devido à cobrança do currículo oficial no exame de proficiência dos alunos.

Compreendemos a dificuldade das professoras em assumir uma crítica ao Programa Ler e Escrever, mas durante o acompanhamento das aulas do 5º ano foi possível notar que esse material não abrange a diversidade da rede estadual paulista de ensino. O *Guia de planejamento e orientações didáticas do professor* (SÃO PAULO (Estado), 2010b) informa todos os procedimentos que os professores devem seguir e a duração aproximada da aula, o que nem sempre se efetivava na prática observada.

As professoras seguiam o livro do Programa Ler e Escrever e as orientações didáticas do *Guia* em suas aulas sem muito aprofundamento. Na atividade sobre lendas, poderiam ter trabalhado, por exemplo, a questão da diversidade linguística das regiões brasileiras, explicando que o termo “barbaridade”, empregado na lenda *O negrinho do pastoreio*, é usado pelos gaúchos, mas não pelos paulistas.

A produção final (um livro de lendas reescritas pelos alunos), resultado do projeto “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas”, ao qual a atividade mencionada pertence, era muito mais enfatizada do que o processo e as possibilidades de apropriação do conhecimento. As aulas se limitavam ao treino da habilidade de reconhecer os gêneros textuais (lendas, nesse caso).

Outro problema evidenciado é a falta de dados no material para que os alunos construam conhecimentos a partir de hipóteses, como propõe a concepção construtivista.

Durante uma aula de Matemática, a professora Maria confunde-se sobre a estimativa de “peso” dos animais, e os alunos fazem questionamentos que ela não sabe responder. Uma aluna, G1Z, (uma das alunas da turma que tiram as melhores notas), diz achar que a capivara é o animal mais pesado, porque ela sabe que é o maior roedor. Outro aluno, O1Z, fala que isso é o que ela acha, e ela contesta dizendo que é um dado científico, porque viu em uma revista. A professora

diz que acha que a girafa é mais pesada, mas que não tem certeza e vai pesquisar. Há ainda as imagens de um avestruz, um cachorro e um lápis, para ligar aos pesos estimados. Como o guia do professor do Programa Ler e Escrever não tem a resposta pronta, como o exemplar do professor dos livros didáticos, e somente apresenta sugestões de como trabalhar as atividades com os alunos, a resposta acaba ficando para o próximo dia. (Caderno de Campo).

Nesse caso, não havia indicações de medidas médias de altura ou comprimento dos animais e do lápis para estimular o trabalho com as hipóteses de peso e levar o aluno a descobrir qual realmente era o mais pesado. Faltavam dados e as informações eram um tanto defasadas. Além disso, ficou evidente a falta de cuidado da professora ao preparar a aula, pois se tivesse lido o material com antecedência, saberia questionar os alunos e conduzi-los à resposta correta.

Outro exemplo interessante do trabalho com o Programa Ler e Escrever surgiu durante a observação dessa realidade escolar:

Estavam trabalhando com o Projeto Didático “Universo ao meu redor” na aula de Língua Portuguesa, falando sobre os desequilíbrios provocados pelo homem (causas de problemas ambientais, como desmatamento e outros), os quais a professora denominou de “doenças da Terra”. Observando o conteúdo do texto, notamos que os dados sobre desmatamento (retirados de pesquisa do Inpe) datavam de 1991. (Caderno de Campo).

Em razão da dúvida sobre a atualidade das informações referentes ao desmatamento, fizemos uma breve pesquisa e encontramos dados bastante destoantes dos repassados aos alunos por esse material.

Sobre o desmatamento, o *Guia de orientações didáticas do professor* e o livro dos alunos do Programa Ler e Escrever (projeto “Universo ao meu redor”) informam que, “Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), em 1991, a área devastada da Amazônia chega a 11.100 km², ou seja, 0,3% da floresta” (SÃO PAULO, 2010b, p. 134). No entanto, essa realidade piorou muito desde 1991:

A área total desmatada na Amazônia aumentou 51% nos últimos 20 anos, aponta um levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados relativos ao ano passado indicam que a maior região florestal do planeta tem um total de 754.840 quilômetros quadrados desmatados. Isso representa 15% da área total da Amazônia, e 20% da área florestada. Originalmente, a Amazônia brasileira tinha cerca de 4 milhões de km² de florestas. (TERRA, 2012, s.p.).

Dessa maneira, vê-se que, como o foco do projeto no âmbito dos estudos de Língua Portuguesa era desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e comunicação

oral com base no gênero textual científico, não havia um aprofundamento sobre os problemas ambientais, já que as informações eram antigas mesmo para um material de apoio datado de 2010. Isso nos leva a questionar o caráter formativo da proposta: a formação pode ser plena quando se oferece aos alunos um ensino que fragmenta o conhecimento?

A capacitação de professores-coordenadores do ciclo I estava voltada às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que consequentemente também eram o foco das ATPCs. Assim, os conteúdos de Ciências, Geografia e História ficavam secundarizados e não eram aprofundados pelas professoras, que pareciam seguir o material sem perceber seus equívocos.

As professoras deveriam planejar as aulas verificando antecipadamente os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, lendo e buscando informações para além do material didático. No entanto, acabavam adotando os materiais didáticos pela praticidade e por não se darem conta de suas debilidades.

Além desses equívocos nos materiais didáticos e no currículo oficial do ensino público paulista, há o problema da política incisiva do governo estadual por melhores resultados. As escolas estaduais paulistas de educação básica, inclusive a escola Gama, passaram a trabalhar com a proposta curricular do estado de São Paulo sem analisá-la profundamente, importando-se apenas com o fato de que o currículo estabelecido é exigido nas provas, tanto nas dos alunos (exame de proficiência do Saresp) quanto nas dos profissionais da educação (indiretamente na Bonificação por Resultados e diretamente na Prova de Mérito).

Nesse modelo gerencial de regulação dos resultados com foco em Língua Portuguesa e Matemática, a escola deve trabalhar os conteúdos estabelecidos e desenvolver nos alunos as habilidades e competências que constam no documento oficial para obter bons resultados. Embora trabalhar com isso também permita aprender e ensinar, a questão é a intencionalidade do que se tem ensinado, visto que a educação não é neutra.

Outros questionamentos pertinentes são feitos por Sousa e Arcas (2010, p. 194-195):

Se a Secretaria de Educação explicita que as matrizes do Saresp se constituem em um recorte do currículo escolar, um trabalho pedagógico que tem como referência central a avaliação em larga escala não estaria limitando o desenvolvimento do currículo? Essa

centralidade no Saresp, induzindo o currículo escolar, não estaria promovendo apenas a busca por bons resultados? E como fica a avaliação da aprendizagem que, em tese, deveria se fundamentar em uma diversidade de instrumentos que são utilizados de modo cotidiano e não com dia e hora marcados? Fica ainda uma questão: Será que está ocorrendo aprendizagem? Se tomarmos como referência os resultados obtidos pelos alunos, parece que não!

[...]

Essas reflexões nos sugerem que o Saresp, ao induzir práticas avaliativas e ao orientar o trabalho pedagógico, não promove, necessariamente, uma mudança nos objetivos da avaliação, pois enfatiza a busca de bons resultados nos testes padronizados, o que não significa que o objetivo do trabalho docente esteja voltado para a garantia da aprendizagem de todos os alunos.

É difícil ter clareza quanto aos objetivos além dos resultados das avaliações em larga escala. Em alguns momentos, a coordenadora da escola Gama disse nas ATPCs que havia uma aprendizagem por trás de todo aquele “preparo”, mas o problema está em incorporar essa aprendizagem como se fosse neutra. De fato, é muito interessante propor que os alunos opinem e justifiquem suas opiniões sobre algum acontecimento; porém, são abordados acontecimentos significativos para os alunos ou apenas os aspectos estruturais da carta de leitor?

Nas aulas de produção de carta de leitor observadas, houve mais destaque para sua estrutura, e os temas/reportagens foram escolhidos pelas professoras.

A professora Joana entregou aos alunos uma carta de leitor elaborada por uma aluna, G1Y. Pediu para eles que olhassem a folha entregue por ela outro dia e colada em seus cadernos, na qual havia a estrutura da carta e uma indicação de revisão ortográfica. Solicitou que vissem se estava faltando algo e falou para os alunos que iriam fazer a revisão coletivamente. Fez a leitura da carta para a classe e pediu que comesçassem a falar o que poderia melhorar. Foram reelaborando por frase e a professora ia escrevendo na lousa, como escriba da turma. Os alunos apontaram que faltou deixar claro que se tratava de uma reportagem sobre a invasão no Instituto Royal para a libertação de cachorros, e que havia alguns erros de ortografia e pontuação. Deixaram a carta mais detalhada, mas não muito extensa, pois a professora disse que, para publicarem, geralmente não deve ser longa. Finalizada a revisão, os alunos copiaram a versão final da lousa em seus cadernos. (Caderno de Campo).

Com base nessa aula, percebe-se que a técnica de produção de carta de leitor foi trabalhada, mas não houve preocupação com seu conteúdo e sua justificativa. Optou-se por uma notícia muito divulgada pela mídia, e não por algo do interesse dos alunos.

Outro aspecto pertinente a esta discussão é o fato de as *Orientações curriculares* (SÃO PAULO, 2007a) determinarem as expectativas de aprendizagem por ano, e não

por níveis de aprendizagem, como apontado no capítulo 2. Concordamos com Sousa e Arcas (2010, p. 195) que

A preocupação em ensinar todos os conteúdos presentes no currículo unificado em um tempo predeterminado pode comprometer uma das noções mais elementares que norteiam o trabalho pedagógico, que é a de que os alunos podem apresentar ritmos diferenciados de aprendizagem. Dessa forma, a flexibilidade curricular necessária para atender as necessidades e ritmos diferenciados dos alunos fica comprometida.

O currículo mínimo para cada ano de ensino acaba sendo tratado como máximo, e trabalhar com expectativas limitadas para determinado ano pode gerar dois problemas: 1) aqueles que, por conta das dificuldades de aprendizagem, não conseguem acompanhar o currículo e são aprovados pelo regime de progressão continuada da rede de ensino estadual paulista chegam ao 5º ano (o último do ciclo I do ensino fundamental, no qual pode haver reprovações) sem ter os conhecimentos das séries anteriores e acabam ficando para trás; 2) aqueles que têm muita facilidade de aprendizagem e já superaram o nível básico ficam limitados e não avançam na aquisição de conhecimentos com mais complexidade.

Como a padronização do ensino de certa forma é induzida pela avaliação em larga escala, cujos resultados são utilizados para o pagamento de bônus aos profissionais da educação, os professores da rede de ensino estadual paulista acabam incorporando a proposta curricular em suas práticas pedagógicas sem muita crítica e oposição. Desse modo, não assumem seu papel no processo educacional no que tange aos objetivos, ao planejamento de suas aulas e à relação delas com sua realidade.

Embora as professoras realizem um trabalho intenso junto aos alunos, não avançam muito além da proposta estabelecida, visto que ensinar o “básico” (conforme as expectativas de aprendizagem) a todos demanda grande produtividade e não é uma tarefa fácil em uma sala de aula com mais de 30 crianças com níveis e condições de aprendizagem diferentes.

A prática pedagógica deve ser coerente para garantir aprendizagem a todos. Para que isso ocorra, em vez de aguardar que a melhoria venha de uma proposta externa, é preciso exigir que sejam oferecidas as condições de trabalho necessárias.

5.3. Concepções e práticas avaliativas

Uma vez que a avaliação tem ganhado destaque no atual cenário das políticas educacionais, como já apontado, abordamos neste tópico alguns dados sobre a avaliação dentro da escola Gama. Dessa forma, procuraremos compreender as concepções dos sujeitos da pesquisa acerca da avaliação e as práticas avaliativas em sala de aula, bem como as informações explícitas ou implícitas nos documentos pesquisados.

No Plano de Gestão 2011-2014 da escola Gama, em seu item “Projeto político-pedagógico”, subitem “Acompanhamento e avaliação do processo”, consta que

As avaliações são realizadas ao longo das ações desenvolvidas juntamente com os participantes destas para que possamos atingir e/ou superar as metas estabelecidas por todos os envolvidos. A escola para atender aos propósitos da LDB 9394/96, da proposta curricular do Estado de São Paulo e sua própria proposta, estará atenta às formas de avaliação que deverão ser contínua, paralela e global. Por ser um processo gradual e parte integrante do processo do ensino-aprendizagem rumo à construção do saber, a avaliação de desempenho do aluno é contínua e acumulativa, prevalecendo aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, ela deve ser um meio, não um fim em si mesma, ou seja, a avaliação é diagnóstica e deve permitir verificar as deficiências do aluno para posterior trabalho de superação das dificuldades detectadas. Além disso, ela pode possibilitar a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, o avanço, classificação e reclassificação nos cursos mediante verificação da aprendizagem e a recuperação e reforço ao longo do processo e se necessário no final de cada ciclo.

O professor deverá sistematizar a observação, organizar os dados, registrar as informações que irão subsidiar as decisões e nortear sua prática pedagógica devendo lançar mão de estratégias programadas, ou ir à busca de outras para recuperação do aluno. As recuperações devem ser contínuas, durante as aulas, e paralelas, em período diverso, com professor contratado para este fim, as duas devem levar o educando a sanar as suas dificuldades e deficiências. O professor de reforço deve trabalhar junto com o professor da classe e ter clareza das habilidades que deve desenvolver no aluno.

O que se pretende é identificar causas e propor ações no sentido de possibilitar a permanência do aluno na escola e sua efetiva aprendizagem, meta básica do sistema público de ensino.

O rendimento escolar do aluno deve englobar assiduidade e aproveitamento, usando-se a escala de valores com notas de 0 a 10, entendendo-se que zero (0) a quatro (4) o aproveitamento está abaixo do básico, cinco (5) e seis (6) básico, sete (7) e oito (8) adequado e nove (9) e dez (10) avançado. (ESCOLA GAMA, 2011-2014).

Conforme citado no capítulo 1, Fernández Enguita (1989) classifica a nota como um valor extrínseco, pois serve de motivação externa para que os alunos estudem. Há de se considerar a contradição existente nessa definição, pois ao estudar apenas para “tirar nota” em uma prova, o que limita o valor da aprendizagem, o aluno pode obter conhecimentos e perceber seu valor posteriormente.

Durante a ATPC, a coordenadora comunicou aos professores que a SEE-SP havia enviado uma listagem de nomes de alunos para que justificassem e apontassem os procedimentos tomados diante da evidência de decaimento ou avanço de notas e das muitas ausências registradas, ou seja, a lista apontava tanto os alunos que estavam com notas baixas quanto aqueles que haviam melhorado e os que tinham muitas faltas, para a escola esclarecer suas ações. A coordenadora disse que isso era possível porque todas as informações dos alunos eram registradas no GDAE. Conforme os nomes dos alunos eram falados, os professores apontavam a justificativa. No entanto, quando foi dito que um aluno do 2º ano havia faltado no dia da prova e não apresentou atestado médico para poder fazer a prova em outro momento, a coordenadora disse que isso não era justificativa para a sua nota baixa, porque não era somente a prova que servia como parâmetro da aprendizagem; a avaliação tinha de ser contínua, de modo que não podiam considerar apenas um dia (o dia da prova); e os alunos tinham o direito de fazer outras atividades para obter nota. Os professores reclamaram, dizendo que teriam de fazer provas em vários dias se os alunos não cumprissem o combinado de comparecer no dia da prova [...] Quando trataram dos avanços de alguns alunos, justificaram que havia atendimento em aula de recuperação paralela. (Caderno de Campo).

No conselho de classe do 4º bimestre, quando a professora de Artes comentou que no período da manhã a diretora participou do conselho e apontou as discrepâncias entre as notas de um mesmo aluno em diversas disciplinas, cobrando dos professores mais coerência na avaliação e perguntando o porquê das notas baixas, a professora Joana disse que o aluno G3Y ficou com nota baixa no 4º bimestre porque faltou no dia da prova bimestral de Língua Portuguesa e não justificou. Falou que fez isso para assustá-lo mesmo, porque todo bimestre ele fica com nota baixa em alguma matéria e não tem comprometimento, não entrega os trabalhos extraclasse e não faz as tarefas. Disse que, se ele ficasse com nota boa, acharia que não precisava fazer nada mesmo. Perguntamos se o G3Y seria reprovado por causa de nota baixa, e a professora disse que não, porque ele fica com nota baixa todo bimestre, mas em uma ou outra disciplina, e para reprovar precisaria ter notas baixas em mais de quatro disciplinas. (Caderno de Campo).

De maneira geral, os alunos do 5º ano compreendem que a avaliação por meio de provas e com atribuição de nota serve para o professor saber “quanto” o aluno aprendeu e ajudar quem demonstrar dificuldade. Além disso, alguns acham que a avaliação é importante também para “passar de ano”, ou seja, ser aprovado.

Pesquisadora - Para você, o que é avaliação?

S1Y - É a prova de que você está prestando atenção na aula, se você fez todos os trabalhos e se entregou no dia certo, se você está se dedicando a estudar cada vez mais. Avaliação para mim é isso, a prova de que você está fazendo na escola. É, vamos supor, avaliação de Matemática.

Você mostra se você está prestando atenção na aula, na hora do recreio é para conversar, descansar, depois volta, estuda de novo. Isso para mim é fundamental na hora dos estudos.

Pesquisadora - Você acha importante avaliar?

S1Y - É muito importante para provar, assim, se aprendeu tal coisa, e tem que mostrar no papel o que você aprendeu. Daí você escreve com suas palavras como você entendeu, e não pode ficar nervoso na prova, porque é só mostrar o que você sabe e viu no ensino.

Pesquisadora - Para você, o que é avaliação?

B4Y - É corrigir para ver se está certo ou errado... É... isso.

Pesquisadora - Você acha importante avaliar?

B4Y - É, porque se cair a mesma pergunta na prova, você já vai ter a resposta para estudar. Tem que estudar para a prova.

Pesquisadora - Para você, o que é avaliação?

M4Z - É um documento do aluno para quando ele crescer, é isso que eu acho. Ah, para quando você vira alguém na vida, porque assim, quando você crescer, o patrão pode perguntar se você é bom nas coisas e se você chegou até o terceiro. Daí, se ele não vê, ele não te dá emprego e você não cresce.

Pesquisadora - Você acha importante avaliar?

M4Z - Sim, porque, se não avaliar, você pode fazer tudo errado e não ser ninguém na vida.

Pesquisadora - Para você, o que é avaliação?

R2Z - É um papel que a coisa que estiver nele vai cair no nosso histórico escolar, aí quando a gente for para uma faculdade, igual, você foi, aí ele vai. E quando for procurar um emprego, se a gente for mal nas provas até o final do ano, não vai ajudar a gente em nada.

Pesquisadora - Você acha importante avaliar?

R2Z - Acho que é muito importante, para testar nosso conhecimento. A professora corrige, daí a gente sabe do erro que a gente fez e não erra mais na próxima prova – por exemplo, eu errei um gráfico na prova de Geografia e agora não vou errar de novo.

Pesquisadora - Para você, o que é avaliação?

J1Y - Assim, é o seu estudo, para você fazer uma prova do seu próprio estudo, do que a professora te ensinou... É uma prova, a sua prova real que você... Que você vai provar que estudou isso que ela colocou nas avaliações.

Pesquisadora - Você acha importante avaliar?

J1Y - Sim, porque ela aumenta a nota nos boletins, as notas finais, e ajuda bastante também.

Nota-se que, segundo os alunos do 5^o ano, a avaliação está atrelada à aprovação ou reprovação e é o motivo para estudar. Para eles, a aprendizagem serve para esse fim. Apesar disso, alguns apontaram que, se a professora verificar que não aprenderam, ela os auxilia para que fiquem inteligentes, o que demonstra a preocupação das docentes com a aprendizagem dos alunos.

Embora a maioria dos alunos tenha dito que a prova os leva a estudar, alguns afirmaram que não é pela prova que se aprende.

E4Z - Avaliação? É quando tem alguma prova, assim, para avaliar, tem perguntas para responder. Não sei explicar bem. Porque é para nós aprendermos mais. **Ah, eu aprenderia mais se a professora explicasse melhor, não com a prova.**

Os alunos afirmaram que são avaliados pelas professoras por provas, trabalhos, caderno e comportamento. A maioria respondeu que utilizaria os mesmos critérios para avaliar, e aqueles que usariam critérios diferentes os confundiram com a prática das professoras ao explicar como fariam isso.

Pesquisadora - Como você é avaliada pela professora?

G1Z - Ela olha na sala também, pelo que minha mãe fala nas reuniões. Ela olha nosso comportamento e fala para ela, além das provas e trabalhos.

Pesquisadora - Se você pudesse avaliar, como faria?

G1Z - Ah, do mesmo jeito, com prova, trabalhos e olhar cada aluno, assim, como se comporta.

Pesquisadora - Como você é avaliado pela professora?

R2Y - Sou avaliado pelas perguntas que ela faz, pelas provas e pela leitura do dia a dia, que ela fala: “Continua R, continua G”.

Pesquisadora - Se você pudesse avaliar, como faria?

R2Y - Eu avaliava com uma prova e perguntava assim... Via que pessoa que está mais com dificuldade, ou eu dificultava para a pessoa que sabe mais ou facilitava para a pessoa que sabe mais ou menos, e eu ensinava mais para quem não sabe quase nada para ficar no mais ou menos, para eu aplicar a prova fácil para ela.

Pesquisadora - Então você ia fazer provas diferentes?

R2Y - É, eu faria diferente. Porque não é justo uma pessoa que tem dificuldade, que nem na leitura, e dar uma prova difícil, e dar uma prova de 5º ano. Que nem a C2Y: ela não consegue fazer as coisas muito rápido, então a professora dá mais tempo para ela.

Pesquisadora - Você usaria a mesma prova e daria mais tempo ou faria prova diferente?

R2Y - Provas diferentes. Porque você dá em um certo tempo para aquele aluno que [...] nem faz a pergunta difícil na prova, daí eu deixaria o mesmo tempo, não ia mudar nada. Só que eu veria a média das pessoas que tirava fácil, né, na prova, e das pessoas que têm mais dificuldade, daí eu daria uma média para esses dois. Quem terminasse antes, eu falava: “Corrigiu?”. Prova de Matemática: “Fez a prova real?”. Daí eu falava as coisas básicas. Se ele fez, daí eu pego, se ele não fez, eu falo: “Mais cinco minutos para fazer”. E outro que tem mais dificuldade: “Mais dez minutos para terminar”.

Pesquisadora - Se você pudesse avaliar, como faria?

G1Y - Bom, eu avaliaria com uma prova que não desse nota para ver mesmo, para ver se os alunos estivessem bons. E eu também perguntaria, que nem a professora faz.

Pesquisadora - Mas por que você não daria nota?

G1Y - Para ver se eles estão bem. Algumas provas, é claro que eu vou dar nota, mas... Tipo assim, quando a gente voltou do primeiro bimestre, ela deu uma prova para ver se a gente estava indo bem. Uma prova para avaliar, assim, se a gente estava lembrando das coisas.

As professoras e a equipe gestora apontaram em entrevista que a avaliação é importante e serve para auxiliar na melhoria da aprendizagem, compreendendo que a avaliação deve ser processual.

Por “avaliação”, a professora Joana entende os instrumentos que utiliza para analisar a aprendizagem dos alunos e também a necessidade de rever sua prática.

Pesquisadora - Para você, em que consiste a avaliação? Qual o papel da avaliação no processo educacional?

Professora Joana - Para mim, ela é um instrumento a mais para avaliar o aluno. Então, eu procuro ver o aluno, que nem eu falo para os pais, eu não avalio só no papel, na avaliação no papel. Eu avalio os cadernos para ver se fez a lição, vejo a lição de casa. Vejo comprometimento se entrega o trabalho no dia. Não é só conteúdo, vejo a dedicação mesmo. Quando eu dou atividade em dupla ou grupo, eu vejo se ele participou ou, pior, se ele atrapalhou. Mas eu vejo que precisa da avaliação escrita, porque ela é o único documento, assim, concreto para eu apresentar se eu for questionada. É o único jeito que a gente tem, porque os demais, apesar das anotações que eu tenho lá para apresentar... Mas ela em si é um documento concreto, que eu tenho, e outro documento é o caderno do aluno, mas não fica comigo, então não é um documento que eu tenho em mão para dizer: “Por isso ele tirou essa nota”. Mas para mim, a avaliação é isso que eu falei: a prova, os trabalhos, o compromisso, o trabalho em dupla, em grupo, se participou. Eu tenho uma tabela [em] que eu anoto tudo. Ao mesmo tempo em que ela determina um valor quantitativo, para mim ela tem um parâmetro diagnóstico. Que nem eu falei: para você, aquela atividade escrita, avaliação escrita, eu vejo onde mais eles erraram, o que eu tenho que voltar e ver minha prática, o conteúdo também. Tem que voltar, não adianta. Se o próximo vai depender desse, não vai adiantar ir para o próximo sem rever esse se a grande maioria não entendeu. Então, acho que ela é diagnóstica também. Para mim, além de ela ter o parâmetro de quantidade, quanto ele acertou, ela também vai ser diagnóstica, para eu saber o que eu tenho que seguir e o que eu tenho que voltar e retomar. Então para mim ela é isso.

Pesquisadora - Como são utilizados os resultados das avaliações, tanto internas quanto externas, pela escola?

Professor Joana - Eu faço a revisão com eles [...]. Dependendo do conteúdo, eu volto, eu vejo o que eles entenderam, isso eu mesma, de Português e de Matemática. Nas outras matérias, eu não falo para você que este ano eu fiz isso, que eu voltei. Alguma coisa a gente puxa do que foi falado, mas assim, eu voltei de História? Não, eu não voltei. Eu continuo, mas eu vou procurando... “Olha, nós vimos isso, foi assim, como que foi”, para continuar, isso eu não faço. Mas eu vejo, principalmente em Matemática, eu acho que fica mais clara até do que Português. De Português, mesmo que eu siga [...] as dificuldades, vai ser aquilo: leitura e compreensão de texto que foi lido, produção de texto, então na próxima eu retomo. Mesmo assim, eu já sei o que eu tenho que fazer.

A fala da Joana mostra uma preocupação maior com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujos conteúdos ela retoma após a avaliação para auxiliar os alunos, algo que não é feito no ensino de História, Geografia e Ciências.

Compreendemos que isso pode ocorrer pela falta de tempo para essas matérias e também pela regulação do ensino por meio dos exames de proficiência do Saresp e Prova Brasil, atrelados ao conteúdo de Língua Portuguesa e Matemática.

A professora Maria fez distinção entre a avaliação para dar nota e a avaliação diagnóstica, e ainda disse que realiza a avaliação no dia a dia, observando o interesse e a participação do aluno na aula.

Pesquisadora - Para você, em que consiste a avaliação? Qual o papel da avaliação no processo educacional?

Professora Maria - Bom, avaliação para mim é o momento de você... descobrir se a criança reteve pelo menos qual porcentagem de... se ela obteve um... um x de rendimento que permita a ela aprender o que vem pela frente em determinado conteúdo. É mesmo necessário que ela precisa dominar certos conteúdos antes de dominar outros, e [em] alguns momentos a avaliação é útil para você montar suas estratégias. E tem algumas avaliações que [...] são para constar mesmo, para dar nota. O mais importante é aquela avaliação que me faz descobrir em que ponto o aluno está, o que ficou, o que vai fazer falta para ele conseguir passar o conteúdo, para mostrar um caminho mesmo para mim, se eu posso avançar, se eu tenho que explicar mais para ele. Acho que a avaliação é mesmo diagnóstica, para saber em que ponto o aluno está e o que fazer para continuar [...].

Pesquisadora - O papel da avaliação, então, é diagnóstico?

Professora Maria - É. Eu acho que, quando a avaliação é diagnóstica, eu acho, é a melhor avaliação. Eu acho que tem que ser feita sempre, direto, assim, cada conteúdo já ir avaliando para ir tentando, é... descobrir qual a real dificuldade daquele aluno, para tentar resolver essa dificuldade para ele ir adiante, para ele não ficar parado. [...] às vezes essa avaliação aí no papel não é a mais importante, essa avaliação... Como é que fala? “Institucional” também. Mas é necessário, porque tem aquele aluno que, se você não falar que todo final de mês vai ter uma prova mensal, que tem uma todo fim de bimestre, que vai ter uma prova bimestral, tem aluno que não vai para frente. Agora, tem aluno que você pode avaliar. A avaliação é feita no dia a dia, todo dia você está avaliando. Você acaba de dar um conteúdo e você já avalia qual o interesse do aluno na hora, na aula, a participação dele, o que ele traz para você [...], o que ele comenta primeiro. E se ele comentou que sabia antes, ele acaba comentando o que ele... Acaba devolvendo para você, dá uma devolutiva daquilo que ele aprendeu – você já está avaliando o aluno aí. Quando estabelece relações, como com uma matéria e outra matéria [...] Ele estabelece uma relação assim de mundo mesmo, de vida com esse do conhecimento, não é só aquele momento [...] Mas é lógico, a gente tem que pensar que ainda eles são novinhos, que eles têm pouco conhecimento de mundo ainda, experiência de vida, sendo que essa experiência de vida letrada, digamos que seja [de] 5 anos a experiência letrada [...], que também dá um salto quantitativo, qualitativo, na experiência [...] Criança que lê muito e é letrada logo cedo acaba tendo uma maturidade mais cedo que muita criança. Então a avaliação está dentro desse aspecto, você perceber no dia a dia. Eu acho que a avaliação é necessária para você planejar o passo seguinte, é isso.

A avaliação é um procedimento inerente ao processo de ensino-aprendizagem que procura respeitar o tempo de cada um para a apreensão do conhecimento. A verificação da aprendizagem é um passo para que isso se efetive, e tanto professores

quanto alunos devem participar do processo avaliativo e retomar ações, em um processo democrático e constante.

Nota-se que a avaliação, na prática, se divide entre a atribuição de nota determinada por um momento estanque e o acompanhamento cotidiano da aprendizagem dos alunos. A professora Maria disse que o retorno de quem participa das aulas ajuda a evidenciar se os alunos aprenderam; no entanto, também é necessário atentar às dúvidas de quem não participa.

A coordenadora afirmou que a avaliação compreende o diagnóstico das aulas e da aprendizagem dos alunos, devendo ser contínua e não considerar apenas um momento estanque, embora a “avaliação formal” deva ocorrer a fim de preparar os alunos para as avaliações a que serão submetidos posteriormente. Além disso, associou a melhoria da técnica avaliativa com a apropriação dos procedimentos das avaliações em larga escala.

Pesquisadora - Para você, em que consiste a avaliação? Qual o papel da avaliação no processo educacional?

Coordenadora - A avaliação para mim é... para me orientar no que eu devo fazer. Não é um final. Na verdade, ela tem que ser um início. Então, ela tem que ser um diagnóstico. Eu trabalho um conteúdo, eu vou dar uma avaliação [...], uma avaliação formal, eu vou dar essa avaliação para ver como está minha sala, para ver e retomar alguns conteúdos. Mas acho que ela tem que ser contínua, não dá para ser estanque. Ah, hoje é dia de prova e eu só vou avaliar esse dia. Tem que avaliar ao longo dos dias, ver o que os alunos estão fazendo, o que ele dá conta de fazer. Ver a sala toda, um aluno. Hora individual, hora coletiva. Mas a formal também tem que ter, porque eles precisam aprender que em alguma hora na vida a gente vai ser avaliado [...] Então, essa avaliação... Eu não concordo com essa avaliação estanque, não acho que ela avalia de fato a pessoa, mas a sociedade cobra isso da gente [...] Num vestibular, numa admissão de emprego. Ela cobra essa... Então, eu tenho que trabalhar os dois, eu não posso só “estancamente”, mas não posso avaliar só no dia a dia do aluno, mas eu tenho que unir essas duas para ser justa com o aluno. Porque tem aluno que ele se mata, você sabe que ele faz tudo e chega no dia da avaliação ele tem um bloqueio e não dá conta. E você sabe, como professor, que ele não é só aquilo, acho que é um todo, global. E também você sabe que uns têm mais facilidade para escrever, outros têm mais facilidade com alternativas, agora não são todos [...] Então, eu acho que é um pouco assim... de tudo isso. E aqui na escola a gente procura olhar as avaliações e encaminhar. A gente cobra muito isso dos professores, que a avaliação possa atingir todos os alunos da sala, que ela tem que ter uma questão básica que todo mundo saiba responder. Necessariamente ela tem que ter essa questão básica, para você saber quantos alunos seus são básicos. Ela tem que ser um pouco mais elaborada, mais pautada em habilidades e competências adequadas para você saber, é... atingir esses alunos adequados, até mesmo para você saber como está a sua sala. Porque se você der uma só avançada, você vai ter cinco alunos, numa sala de 35, que vão conseguir fazer a prova. Daí você vai achar que você é uma péssima professora. Agora, se você der uma só de questões básicas, todo mundo vai fazer e você vai achar que você é uma ótima professora, que deu conta de ensinar tudo. Então, a gente pede isso dos professores, que haja uma mescla entre as questões para avaliar todos, para ver: o aluno é básico, ele só dá conta de fazer isso, eu vou tentar trabalhar com ele para melhorar isso e desse básico pular para o adequado, que não dá para pular para um avançado. Então, eu acho que é isso.

O dia a dia com o aluno foi destacado pela vice-diretora como a melhor forma de avaliar, pois permite acompanhar efetivamente a aprendizagem.

Pesquisadora - Para você, em que consiste a avaliação? Qual o papel da avaliação no processo educacional?

Vice-diretora - Avaliação... Depende de... Eu acho que avaliação... Olha, instrumento de avaliação, eu acho que tem que ser feita no dia a dia, não é um dia de avaliação que vai determinar. Por exemplo, nós, de repente em um dia nós vamos fazer uma prova, nós não estamos bem e isso não quer dizer que nós não temos conhecimento. Mesma coisa [com] o aluno: em um dia ele pode não estar bem, não entender a pergunta. No dia a dia, o professor tem que estar atento para ver se o aluno sabe ou não sabe. O maior instrumento é o dia a dia mesmo. É no cotidiano que você vai ver o tipo de aluno que você tem. [...] Agora, o instrumento, o professor pode até fazer uma avaliação para ver se o ensino está indo bem, se todos estão acompanhando o conteúdo.

A diretora também compreende que a avaliação deve ser processual e que o professor deve atentar a isso para rever sua prática e auxiliar os alunos a aprender. Destacou a necessidade de olhar para cada aluno a fim de saber o que cada um aprendeu ou não.

Pesquisadora - Para você, em que consiste a avaliação? Qual o papel da avaliação no processo educacional?

Diretora - Olha, na vida, a gente é avaliado dia a dia. Nós nos avaliamos constantemente. Eu costumo falar: “Se eu for escovar o dente, eu vou ver se ele está limpo ou não – eu estou avaliando”. Então, o professor em sala de aula, ele tem a obrigação de avaliar direto o aluno, o aluno que não aprende, o que ele está necessitando. Aquela avaliação estanque que o professor faz, o que é? É para corrigir rumos. Então, eu vou fazer uma avaliação naquele momento... Eu sou a favor da avaliação, é... individual, porque ninguém vive grudado um com o outro. É claro que a gente precisa do outro. Hoje se trabalha muito em equipe, mas eu tenho que contribuir com a equipe. Então, eu tenho que saber o que eu tenho que levar. Porque uma equipe, o que é? Uma junção de saberes. Então, eu acho que avaliou, [para] o que essa avaliação tem que servir? Para uma retomada do professor, para ele retomar o que o aluno não sabe. E aí ele vai usar os vários processos que ele tem: professor auxiliar, aluno monitor... Ou se a maioria da classe não adquiriu aquilo que ele quis ensinar, parar e ver de uma maneira diferente o que ele tem que fazer. Então, para mim é uma retomada, é um diagnóstico. E ela tem que servir para isso. É claro que, como tudo, no final ela tem que ser transformada em uma nota. Aí o que [é] que vai fazer? Vai transformar dependendo do aluno. Sempre individual, porque cada pessoa é única. Eu sou contra trabalho em grupo. O que é um trabalho em grupo? Eu vou mandar fazer um trabalho sobre a Argentina, o trabalho em grupo que eu bato com o professor é... Vai fazer um trabalho em grupo e depois? Depois ou cada um vai expor uma parte do trabalho, ou você vai fazer uma avaliação a respeito disso, ou vai expor para a classe. **Porque um trabalho em grupo simplesmente para dar nota não serve para nada.** Então, é isso que eu acho. Eu ponho todo mundo aqui e vocês fazem um exercício, acertou, então é dez para todo mundo. Espera um pouquinho: o que você avaliou disso? Quem realmente sabia? Ele ou todos? Como [é] que você

vai saber? [...] Precisa tomar muito cuidado. É importante? É. É bom? É. Mas o professor não se engane que um trabalho... Dar uma aula em grupo demanda muito mais trabalho, orientação, do que pôr um aluno atrás do outro. E tem professor que acha: “Se eu colocar em grupo, tudo bem, fulano ensina o sicrano”. Está ensinando? Está vendo isso? Está crescendo? E você só vai ver isso em uma avaliação individual, se o grupo está crescendo. Senão, não. É difícil, não é fácil, não.

É interessante a percepção da diretora sobre as formas de avaliar os alunos: para ela, os professores devem acompanhar e estimular a aprendizagem de cada um, e os trabalhos em grupo só servem para atribuir notas, e não para que os alunos aprendam, além de tornarem difícil a verificação de cada desempenho sem o acompanhamento de sua elaboração.

A ideia de que a avaliação é uma necessidade do processo educacional é comum entre os alunos, as professoras e a coordenadora, conforme suas falas em entrevista. No entanto, na prática há uma cobrança burocrática por notas que nem sempre é compreendida pelas professoras. Essas notas geralmente representam outros aspectos além da cognição do aluno ou seu nível de aprendizagem, como seu comprometimento no decorrer dos dias letivos e a presença no dia da prova.

Nas observações em sala de aula, notou-se que o instrumento avaliativo (a prova) era mais usado para atribuir nota do que para auxiliar no acompanhamento e no progresso da aprendizagem, função apontada em entrevista. Assim, limitava-se a verificação da aprendizagem em detrimento da preocupação com o processo.

Ao fim do ano letivo, a professora Maria estava elaborando a tabela de notas dos alunos, enquanto eles liam livros ou desenhavam. Notou que alguns alunos que levaram as provas mensais para os pais assinarem, por terem recebido notas baixas, não as haviam devolvido assinadas. Perguntou o motivo a alguns dos que estavam na sala e disse que, se eles não trouxessem as provas no dia seguinte, iriam ficar sem nota de prova mensal, de modo que ela teria de dividir a nota da prova bimestral. (Caderno de Campo).

“Deverão ser arquivadas pelo professor as avaliações com conceito insatisfatório até o final do ano letivo.” (ESCOLA GAMA, 2013).

A coordenadora orientou as professoras do 5º ano a arquivar as pastas com as provas dos alunos que iriam ser reprovados, afirmando que, como o próprio nome diz, eram uma prova do desempenho do aluno, um documento para o caso de algum responsável discordar da reprovação da criança. (Caderno de Campo).

Com essas observações, constatamos que a prova é utilizada como um fim em si mesma, e não como um instrumento para melhorar o ensino e efetivar a aprendizagem

dos alunos, principalmente nas disciplinas de Ciências, História e Geografia. A retomada que se faz, na maior parte das vezes, é a correção da prova coletivamente, com a professora apontando a resposta correta a todos, o que não garante a aprendizagem de quem errou ou não compreendeu o conteúdo. Depois, segue-se a sequência do livro didático para cumprir o currículo.

Além disso, o desempenho do aluno parece ser determinado logo no início do ano em casos mais extremos de indisciplina e notas ruins, mesmo havendo o ano todo para trabalhar as dificuldades. Ainda no primeiro bimestre, a professora Maria apontou que dois alunos não seriam “salvos”, tratando o “fracasso” como algo de certa forma muito difícil de ser superado.

A ênfase na prova como principal instrumento avaliativo de forma taxativa podia ser notada nos gestos dos alunos.

Durante a aplicação da Avaliação Diagnóstica do Saeb de Matemática, da SEE-SP, a professora Joana notou que apenas uma aluna, B1Y, não havia terminado, dizendo-lhe que era para escolher uma alternativa e entregar a prova. A B1Y chorou por não conseguir resolver. A professora falou para ela ir ao banheiro, lavar o rosto e beber água para se acalmar, e que não precisava ficar nervosa, pois aquela prova era diagnóstica. Um aluno, A2Y, ao ouvir a professora falando com a B1Y, disse que toda prova é diagnóstica. A professora afirmou que, realmente, toda prova é diagnóstica, mas algumas têm nota, outras não, e aquela não tinha. (Caderno de Campo).

Apesar de a professora Joana ter dito que aquela avaliação seria apenas diagnóstica, sem valer nota, para tranquilizar a aluna B1Y, no decorrer do bimestre as professoras do 5º ano conversaram com a coordenadora e optaram por utilizar seus resultados como nota mensal de Língua Portuguesa e Matemática, evitando a elaboração e a aplicação de mais uma prova.

De fato, a aplicação demasiada de provas a fim de treinar os alunos não é garantia de aprendizagem, mas o que chama a atenção é o valor dado à prova quando “vale nota”. Afinal, o nervosismo da aluna se justificou, já que aquela avaliação acabou valendo nota; como não tinham avisado, ela não havia estudado e poderia ter ido mal, ou seja, ficado com nota baixa.

Assim, a fala dos sujeitos e a prática não são necessariamente correspondentes. A professora Joana afirmou que seu objetivo era auxiliar os alunos, retomando o conteúdo e revendo suas práticas, mas foi possível observar que a nota e os erros nas provas eram esclarecidos aos alunos a fim apenas de que vissem suas dificuldades antes

de prosseguirem com os conteúdos. Compreendemos que, se a nota é somente burocrática, não deveria ser tão valorizada nem causar tanto nervosismo no momento de realização das provas.

Na escola Gama, no decorrer do ano letivo de 2013, os alunos do 5º ano foram avaliados com base nos exames em larga escala em todas as provas escritas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, as questões das provas padronizadas foram trabalhadas como atividades cotidianas.

No primeiro acompanhamento da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na escola, enquanto os professores corrigiam as avaliações diagnósticas do início do ano letivo (1º bimestre), ficou visível um dado bastante interessante: a diferença entre o instrumento avaliativo diagnóstico do 5º ano e o dos outros anos. A avaliação do 5º ano continha questões da prova do Saresp, e a coordenadora relacionava o nível avançado às questões utilizadas e ao desempenho alcançado, segundo o domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para essa série escolar.

Os níveis de desempenho dos alunos são apresentados pela SEE-SP da seguinte forma:

Figura 14 - Descrição dos níveis de desempenho

	Descrição dos níveis
ABAIXO DO BÁSICO	Os alunos demonstram domínio <i>insuficiente</i> dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
BÁSICO	Os alunos demonstram desenvolvimento <i>parcial</i> dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
ADEQUADO	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
AVANÇADO	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades <i>além do requerido</i> para a série escolar em que se encontram.

Fonte: São Paulo, 2012.

Assim, as questões eram pautadas por conteúdos, competências e habilidades considerados mínimos pelo Governo Federal ou Estadual para a série/ano avaliado, havendo questões classificadas como mais difíceis. Acertá-las ou não dependia do seu nível de dificuldade, do desempenho do aluno e do aprendizado que este teve.

Uma pesquisa coordenada por Silva e Gimenes (2012) aponta que a utilização das questões de avaliações em larga escala (como a Prova Brasil e o exame de proficiência do Saresp) como um recurso pedagógico por professores e gestores pode ajudá-los a perceber as dificuldades dos seus alunos e a reorganizar seu trabalho, mas existem lacunas na compreensão de sua real utilidade para a organização da unidade escolar e para a efetiva melhoria da aprendizagem (SILVA; GIMENES, 2012).

Foram identificadas diversas formas de apropriação das avaliações externas no cotidiano escolar, tais como: a realização de provas simuladas; modificações na forma de escolas e professores elaborarem seus instrumentos próprios de avaliação; a apropriação das matrizes de avaliação no planejamento docente; a análise e interpretação dos resultados por parte das equipes escolares; processos de formação continuada realizados pelas próprias equipes escolares a partir das avaliações; a diversificação de atividades pedagógicas; processos de autoavaliação docente e as formas de exposição dos resultados, tanto aos alunos como às suas famílias.

As diversas formas encontradas por escolas e professores no uso das avaliações externas parecem indicar, de certa forma, seu potencial pedagógico e crescente aceitação como um instrumento útil ao trabalho escolar. Contudo, algumas lacunas nos mecanismos de monitoramento e apoio escolar e o caráter recente de adoção desse tipo de avaliação no cotidiano de professores e escolas podem desencadear algumas formas de apropriação um tanto equivocadas. (SILVA; GIMENES, 2012, p. 90-91)

Mesmo que os resultados dessa pesquisa não possam ser generalizados, quando os confrontamos com a realidade da escola Gama, podemos notar alguns pontos em comum.

Temos evidenciado no decorrer de nossa pesquisa aspectos como a restrição do ensino prioritariamente ao conteúdo exigido nas avaliações em larga escala; a adoção dessas avaliações como parâmetro para a avaliação da aprendizagem dos alunos; e o abandono da elaboração de provas articuladas com objetivos de ensino próprios, já que os objetivos das avaliações em larga escala extrapolam o âmbito da sala de aula.

Todas as provas de Língua Portuguesa e Matemática elaboradas pelas professoras do 5º ano continham questões da Prova Brasil e do Saresp de anos anteriores, encontradas na internet ou arquivadas por elas. Muitas vezes as professoras apenas alteravam uma ou outra questão, retirando as alternativas dos testes padronizados para que os alunos tivessem de escrever a resposta correta, ou seja, transformando a questão objetiva em dissertativa.

Como apontado no capítulo 4, a coordenadora do ciclo I da escola pesquisada também fez uso das questões do Saresp para elaborar o simulado do Saresp, aplicado no início do mês de novembro. Ela entendia que era necessário preparar os alunos para o dia do exame de proficiência oficial.

Apesar de ser referência para as professoras na elaboração das provas, o Saresp não era compreendido por vários alunos, que nas entrevistas demonstraram acreditar que se tratava de uma prova final para aprová-los ou reprová-los. Sobre a Prova Brasil, não tinham certeza ou não sabiam o que era. Além disso, alguns afirmaram que essas avaliações externas exigem o conteúdo ensinado pela professora no decorrer do ano letivo e que possivelmente eles teriam bons resultados.

Pesquisadora - Você sabe o que é Saresp?

G1Z - Sei. É uma avaliação que o governo faz da sala, ele faz uma avaliação da sala para ver o que a gente está aprendendo, se tá aprendendo o que é certo, o que a gente tinha que estar sabendo nessa série, com nossa idade.

Pesquisadora - E Prova Brasil, você sabe?

G1Z - Isso não.

Pesquisadora - Você acha que está preparado/a para a avaliação do Saresp e Prova Brasil? Acha que irá bem? Por quê?

G1Z - Acho que eu estou, porque não vai dar nada que eu não saiba, né? Porque eu estou aprendendo tudo que a professora ensina, não tenho dúvida de nada por enquanto. Então, aí eu acho que se eles derem o que a professora está passando, eu acho que eu irei bem.

Pesquisadora - Você acha que a Prova Brasil e o Saresp serão parecidos com a que a sua professora aplica? Se sim, como?

G1Z - Acho que sim, porque a gente está aprendendo e a escola está ensinando o que é certo para a gente, e então o governo deve estar perguntando isso. Tem as perguntas para responder, alternativas de múltipla escolha, e também, às vezes, escrever textos, trabalhar com pontuação de Português ou desafios de Matemática.

Pesquisadora - Para você, é importante fazer essas provas (Prova Brasil e Saresp)? Por quê?

G1Z - Acho que sim, porque senão eles também não vão saber o que a gente está aprendendo, se no futuro a gente vai saber tudo o que está sendo ensinado aqui, porque vem na escola e não aprende nada do que eles ensinam.

Pesquisadora - Você sabe o que é Saresp?

R2Y - Saresp é a avaliação do governo para saber como os alunos daquela escola, daquela série, estão.

Pesquisadora - E Prova Brasil, você sabe?

R2Y - Prova Brasil? Não. Prova Brasil é para avaliar [o que] as crianças do Brasil ou daquela cidade estão sabendo? Não sei o que é Prova Brasil.

Pesquisadora - Você acha que está preparado/a para a avaliação do Saresp e Prova Brasil? Acha que irá bem? Por quê?

R2Y - Sim, porque em todas as provas do ano, a média que eu ia ficar é um sete de Saresp.

Pesquisadora - Você acha que a Prova Brasil e o Saresp serão parecidos com a que a sua professora aplica? Se sim, como?

R2Y - Não vai ser parecido, porque no Saresp e na Prova Brasil vai ter aquela tabelinha para você completar, e no ano que vem vai ser só disso. E aquelas provas ficam no *site*. Eles avaliam, passa pelo governo, avaliam e colocam na internet depois para o aluno ver como ele foi. Não é muito parecida, mas as questões são parecidas, as que ela passa no caderno, mas na prova não é parecida. Que nem, ela passa alguma coisa raramente no caderno e na prova ela nunca dá, isso vai cair no Saresp. Ela faz isso para o aluno estudar e, quando estiver perto, ela começa a estudar aquilo, para a pessoa saber um pouco mais.

Pesquisadora - Para você, é importante fazer essas provas (Prova Brasil e Saresp)? Por quê?

R2Z - Sim, porque se o governo ou a cidade, não sei, não sabe como [é] que estão indo os alunos, as crianças, como [é] que as crianças vão ter um futuro bom? Como [é] que vai ser advogado ou ter um trabalho bom? Então, aquilo vem para avaliar. Então, de vez em quando mandam uma provinha para ver como [é] que está indo, para avaliar. Agora, Saresp é para ver se os alunos conseguem passar de ano e se não conseguem. Daí eles avisam as escolas e as escolas avisam os alunos. Mas isso seria só na 4^a, na 2^a que faz, só nos números ímpares, quer dizer, no número par. E eu acho que a gente compete com a 6^a série para ver as notas que a 4^a série tem, no nível de nota. Que nem, a nota da 4^a série seria em média um 9 ou 8, daí na 6^a eles tiraram, porque lá vai ser mais difícil, porque a gente agora tem uma sala e lá a gente vai ter várias salas, e vai ser difícil para a gente raciocinar várias coisas. Que nem, a professora Joana, ela explica aquilo, e se a gente esqueceu alguma coisa, a gente pergunta para ela, e se for um monte de professor, vai ter que perguntar no outro dia.

O Saresp foi mais mencionado no decorrer do ano letivo pelas professoras. Os alunos tinham realizado o exame de proficiência quando estavam no 3^o ano do ensino fundamental, o que lhes deu alguma noção sobre a realização da prova no final do ano, mesmo não sabendo ao certo para o que servia e relacionando-a mais à aprovação ou reprovação.

As gestoras e professoras nos falaram sobre o Saresp, a Prova Brasil e o resultado da escola nessas avaliações em larga escala. O Saresp foi apontado como um instrumento que oferece mais informações sobre os resultados para a escola, enquanto a Prova Brasil, segundo as entrevistadas, não lhes fornece dados para analisar.

Pesquisadora - Para você, para que serve o Saresp?

Diretora - Para mim serve... Porque eu acho que é uma avaliação externa e, principalmente, não tanto pelo resultado, mas pelas habilidades que eles estão pedindo. Porque eles têm como fazer uma coisa melhor do que a gente, então dá para ver como nós estamos trabalhando, no que nós estamos acertando, no que nós estamos errando. Eu acho que Saresp é importante, não para problema de bônus – tudo bem que esse ano parece que nem vai estar atrelado a bônus –, mas [para] você ter uma noção de como a sua escola está andando.

Pesquisadora - Para você, para que serve o Saresp?

Vice-diretora - O Saresp, como é uma avaliação externa [de] que toda a rede participa, você consegue visualizar como está o ensino na sua escola, se ela está atingindo a meta da Secretaria da Educação em relação às outras. Então o Saresp, para mim, ele mede não só o conhecimento do aluno, só o aluno individualmente, mas sim o trabalho feito por toda a equipe escolar. E ter um parâmetro de uma escola e outra, isso também depende muito da clientela, mas para mim o Saresp, ele consegue visualizar bem isso, qual o sucesso de cada escola, isso dependendo de cada clientela e como cada escola trabalha.

Pesquisadora - Para você, para que serve a Prova Brasil?

Coordenadora - Então, a Prova Brasil é uma prova, assim, eu acredito que a gente não dá tanto valor, mas a gente deveria dar mais valor. Assim, é uma prova que não é aplicada por ninguém da rede. É aplicada por pessoas de fora, então vem uma pessoa de fora para aplicar a prova, você sabe que o resultado é real, porque os alunos fizeram... Só que ela tem isso, a correção da Prova Brasil é mais nos moldes de “acertou tanto, é tanto”. Acertou dez, o aluno é avançado, entendeu? E ele não traz isso, quantos alunos abaixo do básico, igual ao Saresp, ele não traz isso, só traz a média da escola. Então a gente compara assim: nossa média da Prova Brasil com o Saresp está muito próxima. Aliás, a nossa média de Prova Brasil é mais alta do que o Saresp, o que a maioria das escolas do estado não estão. Geralmente a prova de Saresp é mais alta do que a Prova Brasil, então a gente fica contente que pelo menos está batendo, e é uma coisa real da escola [...]. Mas a gente trabalha muito pouco com ela, porque a gente nem tem acesso a ela. Dia 18 vai ser aplicado, mas o professor não pode nem pegar a prova na mão [...]. Ele não pode ver, ele vai ficar na sala acompanhando o aplicador, mas não pode pegar a prova na mão. Então, a gente nem sabe o que é pedido na prova para eles, mas a gente acredita que ela seja muito próxima do Saresp. Até pela nota, a gente acredita que seja muito próxima, mas não dá assim... É mais para avaliar... Avaliar pontualmente. A gente só recebe o retorno do resultado, a nota, mas não vêm lá quantos alunos isso, qual a questão que mais errou, qual a que menos errou.

Pesquisadora - Para você, para que serve a Prova Brasil?

Diretora - A Prova Brasil, você não tem o resultado, você não tem nada. Então...

Pesquisadora - Eu encontrei na internet o resultado de 2011 [entreguei a folha impressa para a diretora].

Diretora - O resultado da Prova Brasil é só esse aí que tem na internet, então quer dizer que, para nós, eu acho o Saresp mais importante, porque ele tem um retorno melhor. Porque o que adianta eu saber que minha escola está de Língua Portuguesa 226,2? Aí eu vou só olhar que ela está melhor, porque eu vou ver no total que ela está acima de todo mundo. E Matemática também, que eu não tinha nem visto. Mas a gente sempre fica acima, então o resultado da Prova Brasil... A gente sempre fica acima e serve para comparar, mas não dá para trabalhar.

A alteração da concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e da forma de realizá-la, utilizando o formato (tipo de questão, tamanho de prova e conteúdos cobrados) das avaliações externas em suas provas mensais e bimestrais, também foi apontada no relatório da pesquisa de Silva e Gimenes (2012).

Isso também pode ser de certa forma associado aos simulados, que seguem o modelo das avaliações externas no modo de conduzir a organização do tempo e no preenchimento do gabarito.

Silva e Gimenes (2012) apontam que os profissionais alegam dois objetivos centrais ao aplicarem simulados: 1) treinar os alunos para o preenchimento do gabarito e para as rotinas específicas da avaliação externa; e 2) identificar os conhecimentos que precisam ser mais trabalhados em sala de aula (subsídio pedagógico e diagnóstico de aprendizagem).

Na escola Gama, as professoras acabavam treinando os alunos (ou “capacitando”, como disseram algumas vezes) e utilizavam os resultados para identificar os conhecimentos que precisavam ser mais desenvolvidos. A dúvida que nos instigava era se tinham o objetivo de treiná-los para obter bons resultados, o que refletiria na bonificação no ano seguinte, ou de possibilitar o aprendizado do aluno, que poderia memorizar as questões e respostas corretas, mas não entender o conteúdo exigido ou adquirir a competência necessária para responder autonomamente. A busca por um bom resultado nas avaliações em larga escala, pelo qual a escola é responsabilizada, seria um possível esvaziamento da finalidade do ensino?

O bônus foi mencionado muitas vezes pelos professores como uma chance de ganhar um pouco mais, mas nem sempre se questionava se a aprendizagem tinha ocorrido de fato. Também se constatou que os alunos não estavam informados de que o desempenho deles no Saresp repercute no pagamento de bônus.

No intervalo, durante uma conversa na sala de professores, a professora Maria disse: “Nem sob tortura eu digo para eles [alunos] que o Saresp me dá o bônus e que não vale nada para eles. Seria um desafio se os alunos que estão perigando reprovar por causa de falta aparecessem no dia do Saresp”. (Caderno de Campo).

Apesar desse comentário, quando questionada sobre o bônus, a professora disse que não sabia quais critérios eram utilizados para distribuí-lo.

Pesquisadora - O que você acha do Bônus Salarial? Já recebeu? Se sim, achou justo o valor recebido?

Professora Maria - O bônus eu acho ótimo. Eu recebi. Não, não acho que é justo, não. Não acho justo, acho pouco. Eu acho que o bônus é pouco, eu acho que nós não temos... que nós não sabemos qual o critério que é usado. Você recebe ou fica feliz ou triste, mas você não tem nem ideia por que você recebeu aquilo, por que fulano recebeu tanto e você tanto, recebi o outro tanto. E acho que gera uma competição também. É melhor do que nada. Eu acho que eles

deveriam incorporar no salário. Eu acho que devíamos ter um ótimo salário. Não precisa de bônus se você tiver um salário bom, mas justo para todo mundo que trabalha aquelas tantas horas. Tem que receber igual.

Na entrevista, a professora Maria também afirmou que sua preocupação maior não era com o Saresp, mas com o aprendizado do aluno.

Pesquisadora - O que está sendo feito para alcançar um bom resultado no Saresp e Prova Brasil?

Professora Maria - [...] A gente se preocupa com o Saresp, é uma preocupação, mas a gente não passa o ano inteiro pensando em Saresp. Nós temos um currículo, não temos? Nós temos que cumprir o Plano de Ensino e a gente tem que cumprir aquilo, porque aquilo é o esperado que o aluno aprenda no 5º ano, no caso, no 5º ano e nas demais séries também, cada série tem seu conteúdo específico. É esperado que o aluno consiga obter pelo menos 50% de aproveitamento dentro daquele conteúdo. Então, essa é nossa preocupação maior. E se isso, se trabalhando bem todo esse conteúdo durante o ano, se isso faz com que ele vá bem no Saresp, ótimo. Se o Saresp estiver dentro das expectativas, se as exigências do Saresp forem baseadas no conteúdo que é esperado em um 5º ano, as habilidades também, então ele vai bem no Saresp. Agora, garantia a gente não tem.

Sobre as políticas avaliativas impostas à educação brasileira e observadas na realidade investigada, questionamos se tamanha valorização de uma prova padronizada, aplicada em um determinado dia para avaliar a escola e o trabalho desenvolvido, não leva os professores a continuar com práticas tradicionais e classificatórias. A ênfase nos resultados para classificar, com reflexo no bônus salarial, não incentivaria apenas o treinamento dos alunos para essas avaliações externas?

A centralidade de avaliações do tipo da Prova Brasil e do SAEB se insere em um contexto de regulação externa à dinâmica pedagógica, contribuindo para dificultar a reflexão da escola sobre o próprio trabalho, na perspectiva de estabelecer formas democráticas de regulação do trabalho a ser desenvolvido para um efetivo processo ensino-aprendizagem.

Isto pode limitar a própria ação pedagógica, cerceando, muitas vezes, a autonomia do trabalho docente, que tende a sofrer a perda do controle sobre o processo, bem como a noção de sua integridade, tornando-se apenas um executor dos processos avaliativos, sendo alienado da sua concepção. (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p. 655).

Como apontam Souza e Arcas (2010), a implementação de avaliações em larga escala em caráter censitário tem sido uma estratégia para controlar ações e responsabilizar as escolas, reforçando o modelo tradicional de avaliação (excludente, seletivo e classificatório) e inibindo uma proposta de avaliação formativa.

Conforme Freitas et al. (2012), os três níveis de avaliação – de aprendizagem, de sistema/em larga escala e institucional – devem se articular, mas isso não significa que um nível deva se sobrepor ao outro. O que constatamos, porém, é que os objetivos e fins da avaliação em larga escala se sobrepõem aos dos outros níveis.

Na escola Gama, a avaliação da aprendizagem foi reformulada a fim de treinar os alunos para a avaliação em larga escala, em especial para o exame de proficiência do Saresp, devido à ênfase nos resultados para o cálculo do Idesp e, concomitantemente, para o pagamento de bônus aos profissionais.

Outra questão que merece ser posta em evidência é a da avaliação informal, feita com frequência na escola Gama. Nos vários dias de inserção nas salas de aula e de convivência intensa na escola, foram vistas cenas bastante interessantes, que revelaram juízos de valor muitas vezes não percebidos em avaliações formais.

Fernández Enguita (1989, p. 197) já havia constatado que a

[...] competição destrutiva não precisa esperar o fim do mês para manifestar-se em torno das notas. É uma cena habitual nas escolas quando o professor se dirige a um aluno ou outro para perguntar-lhe algo e comprovar se sabe ou não. Posto que o número de alunos é alto e o tempo curto, apenas alguns podem ser perguntados. Entre os demais, uns desejam que seus colegas deem a resposta correta para que a pergunta não chegue a eles, porque não a sabem; o resto, os que a sabem, desejam exatamente o contrário. Entre o rosário de mãos que se levantam para responder uma pergunta ou realizar uma tarefa de forma voluntária, todas as que não são correspondidas pelo dedo do professor ("Tu") representam os mais negros sentimentos – embora sejam pequenos – para com o escolhido, pois apenas se ele fracassa poderá um outro tentar o êxito.

Na realidade observada, isso também veio à tona:

Durante uma correção na lousa de atividades de Matemática sobre multiplicação, alguns alunos chamaram a atenção da professora Maria para uma operação cujo resultado estava errado. Ela ficou irritada porque só a avisaram no fim da correção e, achando que o aluno B2Z estava querendo “se destacar” em relação aos outros, mandou que ele resolvesse a operação na lousa. Disse que, se ele achava que sabia mais do que ela, deveria demonstrá-lo.

O B2Z foi até a lousa e disse que não sabia a tabuada de cor. A professora disse que ele não podia olhar sua tabuada e lhe pediu que fosse montando a conta ao lado. Percebi o nervosismo e constrangimento do aluno, que começou a resolver a operação, mas fez algumas confusões. Depois de outros alunos falarem que ele estava errado, fez uma pergunta para a professora sobre a resolução e por fim conseguiu concluir. Ganhou “aplausos” irônicos e reclamou dizendo que devia ter se tornado famoso para conseguir tantos aplausos. A professora disse que ele estava “se achando” famoso, mas não era. (Caderno de Campo).

A professora Joana leu uma mensagem de boas-vindas para a retomada no segundo semestre. Disse aos alunos que precisariam se organizar, estudar e fazer as tarefas e os trabalhos. Enfatizou ainda: “Não é só pedir para Deus. Tem que fazer sua parte, né, G3Y?”. (Caderno de Campo).

Tanto o aluno B2Z quanto o aluno G3Y tiraram notas boas nas provas escritas e obtiveram média alta no bimestre. No entanto, era rotineira a fala das professoras para que se sentassem corretamente, parassem de conversar e fizessem a lição.

O G3Y sempre se esquecia de levar algum material (caderno e livro, principalmente) e de fazer a lição de casa, por isso era o aluno que mais tinha marcações no caderno denominado “Dedo-duro”, em que as ocorrências do dia a dia dos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio eram registradas e assinadas por eles, confirmando o fato anotado³⁸.

Essa estratégia foi adaptada para o 5º ano do ciclo I pela professora do ano anterior (2012), que “gostou da ideia” e a aplicou em sua turma. Essa professora era auxiliar do 5º ano em 2013, e as professoras acataram sua ideia. A intenção era deixar um registro para mostrar aos pais dos alunos em reuniões individuais, se necessário, o que ocorreu com os pais do G3Y.

Como apontado no capítulo 4, pudemos observar que desde o começo as professoras tinham em mente os alunos que não faziam as lições, de modo que, no fim do ano letivo, os identificavam como aqueles que não seguiam a “ordem” da escola.

Na resolução de questões de Português sobre lendas, a professora Joana começa a fazer perguntas para alguns alunos que, como ela sabe, se atrasam nas lições – por fácil distração, por indisciplina ou por falta de interesse – ou que não “vão bem” nos trabalhos para nota e nas provas. Assim verifica se eles fizeram e/ou souberam fazer a atividade que ela está corrigindo. (Caderno de Campo).

A ênfase no trabalho individual, em vez de no coletivo e cooperativo, faz os alunos lançarem mão de relações amistosas para não serem “condenados” por ajudar o outro sem permissão.

A professora Maria inicia a correção da atividade de História feita casa: vai lendo a pergunta e chamando o aluno pelo nome para responder. O aluno L3Z que não fez a atividade (como a professora desconfiava), é chamado, procura a resposta olhando no rosto dos amigos e demora a

³⁸ No fim do ano letivo, os alunos do ciclo II do ensino fundamental e ensino médio com até três marcações no caderno “Dedo-duro” ganham um passeio da escola. No ano de 2013, ganharam um passeio de maria-fumaça, realizado em dezembro. Assim, denota-se a incorporação da premiação/punição pela escola.

responder esperando também que alguém o faça. [...] Ele, o “cúmplice” e o aluno que responde antes acabam sendo advertidos pela professora. Ela reforça que é para o L3Z responder, e não os outros, e aguarda novamente. Ele afirma que não sabe e não responde. A professora pergunta por que ele não fez a atividade em casa, e ele diz que se esqueceu. (Caderno de Campo).

Assim, confirma-se a observação de Fernández Enguita (1989, p. 198):

A condenação institucional do "sopro" e sua provável aceitação final pelos alunos é outra manifestação. Se a solidariedade grupal pede que se ajude ao que se encontra em dificuldades, a instituição e a conveniência pessoal dentro das regras de competição reclama que se o abandone à sua sorte. O "sopro" é muito freqüente e indiscriminado nos inícios da incorporação à escola, mas vai deixando de sê-lo ou se reduz às relações privilegiadas à medida em que se avança nesta. No geral sua vigência só se mantém entre os grupos "anti-escola", sendo rejeitado pelos alunos que aderem aos fins e aos meios da instituição, isto é, por aqueles com os quais a socialização foi mais eficaz.

O autor também aborda o isolamento do aluno conforme o “julgamento” do professor:

O isolamento do aluno não é um simples subproduto do estímulo à competição com seus colegas. A escola coloca grande empenho em romper os vínculos grupais entre eles. É já quase um lugar comum que, para o aluno em geral ou ao menos para os que pertencem a uma subcultura social oposta aos valores da escola ou ao menos não suficientemente identificada com seus valores, coloca-se constantemente a opinião entre as demandas do professor e as do grupo de iguais (Parsons, 1976; Willis, 1978; Fernández Enguita, 1988). Posto que a resistência à cultura escolar passa, com mais frequência que por qualquer outro meio, através do grupo, o professor, que não pode deixar de perceber isso, vê-se levado a empregar todos os meios a seu alcance para romper a coesão deste, por exemplo mediante a discriminação nas sanções ou atribuições de lugares na sala de aula. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 198-199).

Isso pôde ser observado com o aluno L4Z e a professora Maria, pois eles não conseguiram estabelecer uma relação de respeito e amizade, e a professora lhe solicitou várias vezes que trocasse de lugar com outro aluno.

Percebo que novamente a professora Maria mudou alguns alunos de lugar. Enquanto a professora explica as atividades que serão realizadas durante aquele dia, um aluno, L4Z (um daqueles que mudam de lugar constantemente), começa a conversar com outro. A professora fala para este que, se ele continuar a “dar trela” para aquele, será marcado no caderno “Dedo-duro” e irá para a diretoria. [...] A professora diz constantemente que não é para ninguém conversar com o L4Z. (Caderno de Campo).

Como mencionado no capítulo 4, a professora Maria tentava várias vezes acompanhar as atividades desenvolvidas por L4Z, mas ele não se sentia confortável com sua presença e acabava sendo ríspido com ela. Depois de tantas trocas de lugar, o L4Z foi colocado no fundo da sala, em um aparente isolamento.

Como avaliar implica juízos de valor (LUCKESI, 2000), é necessário rever os valores sociais existentes no contexto do neoliberalismo e, conseqüentemente, transmitidos nas escolas.

Os profissionais da educação precisam se conscientizar disso, pois é fortemente enfatizada a culpa de gestores, professores e alunos, sem um olhar para as questões sociais, econômicas e culturais que permeiam as escolas e sem a reflexão sobre os fins que a educação está perseguindo.

Outro aspecto da avaliação na escola Gama é a origem externa da avaliação institucional. As dimensões propostas pelo Prêmio Gestão Escolar para a Avaliação Institucional Participativa são as mesmas apontadas pelo Governo Federal no documento intitulado *Indicadores de qualidade no ensino fundamental* (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004), mas foi feito um recorte de alguns indicadores em cada dimensão. Além disso, em vez de usar a atribuição de cores (verde se as práticas já estiverem consolidadas, amarelo se houver necessidade de cuidado e atenção, e vermelho se as práticas forem inexistentes ou quase inexistentes) e de explicar cada cor (nota) atribuída, como na avaliação federal, o Prêmio Gestão Escolar apenas define a nota do indicador calculando a média das notas dadas individualmente.

Essa autoavaliação institucional deveria mostrar os caminhos a serem seguidos pelas escolas com base em suas condições. Porém, ao estabelecer dia, hora e o que olhar, sem promover a reflexão sobre esse processo e o que fazer com os resultados (que deveriam ser amplamente divulgados para toda a comunidade escolar), acaba perdendo importância, ainda mais quando está atrelada a premiações.

De acordo com Freitas (2007), Freitas et al. (2012), Sordi (2010), Sordi e Freitas (2013), entre outros, a avaliação institucional participativa (AIP) deve ser fortalecida nas escolas como um processo formativo, deixando de ser taxativa para se tornar propositiva. Entretanto, não conseguimos notar a valorização desse momento pela escola, que parou para repensar alguns aspectos apenas para atender a uma exigência externa.

Assim, compreendemos que a avaliação na escola Gama é perpassada pelas tramas das políticas educacionais e pelo contexto de uma sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINDAM...

Este trabalho teve o intuito de refletir sobre as práticas pedagógicas e avaliativas e as políticas educacionais atuais, aspectos abordados teoricamente e confrontados com a realidade observada em uma escola estadual paulista.

Com este estudo, entendemos que a educação é um campo de disputa política, de modo que qualquer deliberação legal tem em suas entrelinhas um objetivo e uma ideologia que não podem deixar de ser analisados.

As leituras e o aprofundamento desse tema aumentaram a compreensão sobre as relações da educação com a sociedade; sobre a função que a escola tem desempenhado, apesar das contradições de um emaranhado de fatores; sobre a organização do trabalho pedagógico, que pode dificultar um trabalho democrático e significativo; sobre a avaliação como instrumento com viés ideológico; sobre qualidade como um conceito polissêmico, cuja definição deve ser negociada; sobre alguns princípios da ideologia liberal/neoliberal, que guiam as propostas difundidas atualmente; sobre o contexto sociopolítico brasileiro, que tem incorporado as intenções e os fundamentos dessa ideologia; e sobre as políticas educacionais que visam materializar os ideais do capital exercendo pressão sobre as escolas, apesar das contradições.

As concepções teóricas sobre avaliação e política educacional permitiram esclarecer as relações desse campo. Verificamos que a avaliação pode ser um instrumento seletivo e classificatório ou, ao contrário, formativo e emancipador, dependendo da intencionalidade de quem a promove, como apontam Freitas (2012a), Raphael (1995) e outros.

Assim como Charlot (1986), Fernández Enguita (1989), Mészáros (2000) e Bourdieu (1998), entendemos que encarar a educação com “neutralidade”, ou seja, sem considerar os aspectos políticos e ideológicos que a permeiam, permite a propagação na sociedade de uma ideologia que hierarquiza as relações e fragmenta o conhecimento.

Os referenciais teóricos também nos permitiram reconhecer os princípios liberais/neoliberais que regem as políticas educacionais atuais, em que a lógica empresarial é exemplo a ser seguido para obter melhorias, o individual prevalece sobre o coletivo, e as desigualdades de condições impedem que todos desfrutem seus direitos. Assim, notamos que as políticas nacionais e paulistas de regulação, instrumentalizadas pelo currículo e pela avaliação padronizados, têm ferido princípios educacionais

democráticos essenciais para a formação dos sujeitos, responsabilizando verticalmente, sem diálogo, os profissionais da educação e a comunidade.

Como apontamos no capítulo 1, defendemos a qualidade social da educação, em que todos têm voz e vez no processo de ensino-aprendizagem; fatores sociais, econômicos e culturais são considerados; e valores éticos são desenvolvidos para uma formação plena, permitindo que todos leiam as linhas e entrelinhas do contexto vivenciado e o transformem.

As políticas de regulação atuais não vão ao encontro desses propósitos e intencionalmente limitam os saberes, tendo em vista a manutenção do modelo social estabelecido. Por isso, é necessário explicitar os objetivos da educação oferecida e verificar as condições que os concretizam, sabendo que são múltiplos e, muitas vezes, não quantificáveis nem lineares. É indispensável pensar e agir para que os estudantes tenham acesso a mais conhecimentos e valores éticos, motivo de todo o esforço em busca de melhorias.

Em relação às práticas pedagógicas e avaliativas no contexto atual, destacamos que, de acordo com a análise de Hypólito (2010) sobre o Rio Grande do Sul, as políticas educacionais de regulação exigem uma *performance* dos professores para que obtenham mérito e bônus salarial, gerando competição para alcançar metas.

A realidade observada também apresentou esse aspecto: as professoras das turmas de 5º ano da escola Gama aderiram ao currículo oficial e ao modelo de ensino para suas aulas, adotando ações que levassem a bons resultados em avaliações em larga escala e, conseqüentemente, nos índices de qualidade. Os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, áreas em que os alunos são avaliados, tomavam mais tempo nas aulas do que as outras disciplinas e eram trabalhados em momentos coletivos dos professores, principalmente nas ATPCs, como uma formação continuada para a aplicação de certos procedimentos em sala de aula.

Nas aulas, as professoras seguiam o material do Programa Ler e Escrever e a sequência dos livros didáticos. Todos os conteúdos englobavam as expectativas de aprendizagem propostas pela SEE-SP. Assim, verificamos o alinhamento do planejamento da escola com as avaliações em larga escala. A coordenadora afirmou em entrevista que o Saresp é um indutor de currículo, e outras profissionais disseram que o currículo é definido pelo estado de São Paulo e devia ser seguido por elas.

As relações entre os documentos da escola (Plano de Gestão e Plano de Ensino do 5º ano), a prática de ensino e a proposta oficial da SEE-SP, exigida na avaliação em larga escala, se refletiam nos resultados dos alunos, uma vez que estes aprendiam os conteúdos estabelecidos externamente e descritos na matriz de referência das avaliações.

Apesar de as turmas acompanhadas terem alunos com dificuldades de aprendizagem, a maioria atingia o nível considerado “básico” ou “adequado”, ou seja, atendiam a algumas expectativas de aprendizagem estipuladas para sua idade e seu ano escolar pelos documentos da SEE-SP.

Percebemos que as políticas de regulação também permeavam os momentos de planejamento coletivo, que abordavam a busca de estratégias para atingir as metas estabelecidas. Os profissionais discutiam não os fins da educação ou seus aspectos políticos e sociais, mas as metodologias de ensino que poderiam atender às exigências externas.

Se, conforme Sacristán e Gómez (1998), o currículo transmite valores, consideramos que o fato de a equipe da escola não pensar sobre os aspectos políticos e sociais da educação ao trabalhar com o currículo oficial imposto reflete a intencionalidade deste.

A prática avaliativa na escola Gama também trilha o caminho ditado pelas políticas de regulação, já que o instrumento avaliativo mais frequentemente utilizado – as provas – era elaborado tomando-se como referência as avaliações em larga escala.

Como apontam Villas Boas (2011) e Sousa e Arcas (2010), a preocupação dos profissionais em adotar as estratégias das avaliações em larga escala não permite que a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja efetivamente formativa. As professoras acabam não percebendo que devem auxiliar de fato no processo de aprendizagem, não apenas constatando o desempenho dos alunos, mas recorrendo a ações concretas para a formação dos indivíduos.

Assim como Luckesi (1995), constatamos que a concepção de avaliação dos sujeitos entrevistados estava atrelada ao instrumento e à técnica, e restrita principalmente à ideia de verificação para o fim sentencioso de aprovar ou reprovar. Embora as profissionais entrevistadas reconhecessem a necessidade de traçar ações com base nos resultados, na prática a organização escolar, com elementos como a burocracia da nota e o enquadramento curricular, forjava ações lineares, e não dinâmicas,

dificultando a retomada de conteúdos, fato relacionado ao controle do tempo, discutido por Fernández Enguita (1989, p. 177):

A atividade escolar transcorre entre limites de tempo fixados com exatidão e está marcada por acontecimentos que ocorrem nos momentos precisos. Parafraseando o velho ditado, há um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento [...].

Os profissionais da escola Gama associavam a melhoria do processo avaliativo à adoção da técnica das avaliações em larga escala (testes padronizados), empregando o conteúdo e formato delas nas provas ou apenas transformando suas questões em dissertativas. Isso demonstra o quanto as avaliações em larga escala são enfatizadas e direcionam as práticas em sala de aula, tornando-se o objetivo final, e não uma parte do processo pedagógico e avaliativo.

Ressaltamos que não somos contra a avaliação em larga escala. Somos contra o movimento de criação de um mercado competitivo entre os estabelecimentos de ensino, que tomam como foco o resultado em si, e não a aprendizagem e formação dos estudantes, e contra a responsabilização vertical da comunidade escolar pelos resultados, sem contextualização.

Ravitch (2011) aponta que, nos Estados Unidos, a responsabilização chegou a pontos extremos, em que professores e gestores eram demitidos como punição, as instituições de ensino se convertiam em escolas autônomas, o controle da gestão escolar era transferido para um administrador privado, e as escolas eram fechadas se não apresentassem bons resultados.

Felizmente, essas punições não têm sido adotadas no Brasil, mas não podemos esperar que o sejam para debatê-las e refutá-las, já que as políticas estão se inclinando cada vez mais para o caminho da responsabilização liberal. Além disso, a testagem nos Estados Unidos, descrita por Ravitch, tomou um rumo muito semelhante ao que tem ocorrido aqui nos âmbitos federal e estadual paulista.

A testagem, eu percebi com desgosto, havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma. Eu comecei a acreditar que a responsabilização, conforme estava escrito na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir suas metas irrealistas. (RAVITCH, 2011, p.27).

As avaliações podem e devem ser aplicadas para diagnosticar o ensino e corrigir rumos, mas não para fins comparativos e competitivos, com a divulgação externa dos resultados. Afinal, quem são de fato os interessados nos resultados, senão a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais e alunos)?

A escola Gama demonstra a influência dessas políticas na organização e nas práticas cotidianas, o que pode levar a direções cada vez mais destoantes da efetivação da qualidade para todos, com uma “simplificação” do conhecimento.

Nas entrevistas, os sujeitos da pesquisa afirmaram que a escola Gama é uma escola de qualidade, apontando diversos aspectos, com destaque para o comprometimento dos profissionais da escola com o ensino, as regras e cobranças voltadas aos alunos, a estrutura física da escola, o apoio oferecido pelos coordenadores aos professores e a valorização da escola pelas famílias. Esses aspectos não são evidenciados pelos índices, mas vistos no dia a dia pelos sujeitos que participam do trabalho da escola.

Ainda há melhorias a serem alcançadas na instituição, como a efetivação da gestão democrática, a abertura da biblioteca aos alunos, o uso de diferentes instrumentos para ensinar e a superação da avaliação classificatória, entre outras.

Nota-se que a escola Gama atinge bons índices, sendo considerada uma escola de qualidade também externamente. Entendemos que isso ocorre porque, além do trabalho com os conteúdos exigidos nas avaliações em larga escala, há uma cobrança para que os alunos estudem e pesquisem em casa, por terem condições para estender o espaço de aprendizagem. Também contribuem o fato de haver certo respaldo das famílias, que valorizam a escola e cobram que seus filhos estudem, e o comprometimento dos professores, que formam um quadro docente estável.

No entanto, o foco no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, imposto externamente, pode demonstrar uma fragmentação do conhecimento transmitido aos alunos. Embora houvesse potencial para explorar outras possibilidades, o ensino ocorria conforme a sequência de livros didáticos e de materiais e projetos padronizados. As professoras concentravam a aula em suas explicações e seus exemplos, o que poderia impedir a construção de conhecimentos significativos pelos alunos, que pouco participavam das aulas – uma característica do ensino tradicional, segundo Rubo (2011).

Entendemos que a qualidade da escola é determinada não por políticas de regulação e pela pressão que geram, mas principalmente pela valorização da

aprendizagem por parte da comunidade escolar, o que auxilia na concretização das condições para ensinar e aprender.

O que ocorre na realidade é que a potencialização externa dos resultados nas avaliações em larga escala restringe o ensino nas escolas e dificulta a expansão da aprendizagem para além do que é exigido.

Tendo em vista que a escola Gama é vista como uma instituição de qualidade por sua comunidade, ali se poderiam tomar decisões diferentes das ditadas externamente, a fim de valorizar suas potencialidades e enfrentar seus problemas.

Reforçamos que o comprometimento e a corresponsabilização dos profissionais são necessários para garantir uma educação de qualidade, com aprendizagem significativa para a vida. É com a partilha da responsabilidade entre comunidade escolar e governo que podemos obter melhorias educacionais, visto que fatores internos e externos à escola interferem nesse processo.

A lógica de pensar no mérito próprio instaurou-se nas redes de ensino e em toda a sociedade, estando muito além de vontades individuais. Os influenciados pela ideologia neoliberal estabelecida na sociedade capitalista consideram que seu bônus beneficiará os alunos, sem se conscientizarem das exclusões que ocorrem quando um aluno não pode alcançar um bom resultado nas avaliações em larga escala.

A padronização em uma rede que atende a comunidades heterogêneas remete à exclusão, mesmo assim prevalece a ideia de que bons resultados nas avaliações em larga escala são sinônimo de qualidade educacional. Na verdade, essas avaliações forçam as escolas a serem submissas às propostas externas (imposições) e beneficiam quem já atende a uma comunidade com melhores condições para a aprendizagem, enfraquecendo o antagonismo social.

Essas questões requerem uma luta constante e um processo de conscientização, para que os profissionais iniciem a discussão a respeito dos fins da educação e ajam a fim de atingir mais do que metas e obter mais do que premiações.

Os índices de desenvolvimento da educação, tanto o nacional (Ideb) quanto o paulista (Idesp), oferecem uma visão simplificada da qualidade educacional, considerando apenas dois aspectos: o desempenho dos alunos em provas/exames padronizados e o fluxo escolar.

Consideramos esses indicadores válidos, porém não abrangem o dinamismo dos fatores que interferem no desempenho dos alunos e no fluxo. Para tratar de qualidade, é

importante olhar também para os elementos que estão fora do âmbito escolar, para o cenário social, e compreender que as condições de trabalho na área da educação envolvem outros indicadores, como estrutura física da escola, material de apoio pedagógico, formação inicial e continuada, gestão democrática e valorização dos profissionais da educação.

Freitas (2007) afirma que com a lógica de regulação liberal da educação ocorre o risco de ocultar a má qualidade:

Chama a atenção que o MEC tenha optado pelo IDEB como referência de qualidade. Por que não constituímos uma medição baseada no custo aluno/qualidade, na qual se levaria em conta uma série de variáveis que são necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade? Por que não definimos o que entendemos por uma escola que tenha condições de ensinar e não criamos um indicador mais amplo e sensível às desigualdades sociais? Há de se considerar ainda que somente língua portuguesa e matemática são medidas nos testes. Mas a escola é mais que isso. Há uma discussão a ser feita, ainda: Que tipo de escolarização está sendo oferecido às crianças? O que estão medindo os testes nas avaliações nacionais? (FREITAS, 2007, p. 981).

As profissionais da escola apontaram falhas nos índices no que diz respeito a alguns aspectos técnicos e à inclusão de fatores que escapam das mãos da escola, o que revela certa discordância com a representação de qualidade do Ideb e Idesp. Porém, a regulação das práticas na escola gera a preocupação com os resultados que serão apresentados à sociedade, o que motiva o trabalho para melhorar os índices.

A ênfase na técnica e nos resultados não permite a compreensão do contexto e do processo que levam a esses resultados. O ideal neoliberal de competição como promotor de melhoria só tende a favorecer quem já possui vantagens. A ênfase em resultados somente mascara a realidade enfrentada por muitos profissionais da educação e alunos, aumentando os escores sem uma aprendizagem efetiva e sem objetivos formativos além do bom desempenho em uma prova.

Quando a maioria dos alunos tem pais escolarizados ou uma família com cultura escolar (que oferece incentivo e motivação), sem problemas de renda para a subsistência, com conforto e acesso a vários meios de informação e à cultura (livros, jornais, revistas, internet, televisão, teatro e cinema, entre outros), a escola já tem um diferencial que facilita a aprendizagem. Em muitas escolas, porém, faltam aos alunos oportunidades (e não capacidade) para efetivar a aprendizagem.

Analisando a atual condição da educação, percebemos que o processo mercantil a domina cada vez mais. A ideologia empresarial está presente nas políticas educacionais e consequentemente nas escolas, que verificam o potencial dos alunos conforme os conteúdos que eles aprendem, em vez de pensarem em uma formação plena, e não apenas conteudista, que valorize a ética, suas condições e complexidade, além da apropriação do conhecimento desenvolvido historicamente de maneira significativa.

Como o neoliberalismo está muito presente no meio educacional, superá-lo depende de uma luta constante e da organização dos profissionais da educação, pais e alunos de maneira colaborativa, e não individualista em prol do mérito próprio.

Na realidade observada, não constatamos o aprofundamento da reflexão sobre a falta de protagonismo dos profissionais no processo de ensino-aprendizagem, causada pela imposição de currículos e métodos de ensino por meio das avaliações em larga escala.

A sociedade desigual não dá chances iguais para todos. Como afirma Saviani (2005) a respeito da desigualdade, na educação não se tem o mesmo ponto de partida, mas ela precisa propiciar a todos o mesmo ponto de chegada.

Esse é nosso desejo e nossa convicção. A escola e outras instituições devem favorecer mecanismos de luta pela garantia de direitos e ajudar a formar cidadãos conscientes, críticos, colaborativos e ativos politicamente, para alcançar a emancipação de todos e a igualdade social. Para isso, não basta que os alunos sejam treinados para testes; eles devem adquirir conhecimentos e saber confrontá-los com a realidade, em uma formação humana plena.

Compreendemos que estes apontamentos não findam aqui e sabemos que não abrangemos toda a complexidade do fenômeno educacional, sendo necessária a investigação de outras instituições para confrontarmos as políticas incisivas de responsabilização e as perspectivas gerenciais liberais ou neoliberais.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA et al. **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ADRIÃO, T. et al. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: as parcerias público-privadas**. Relatório de pesquisa: FAPESP, 2009.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; SILVEIRA, A. Ensino médio noturno em escolas públicas paulistas: indicações de qualidade. **Revista Educação e Realidade**, vol.33, p. 253-270, jul/dez 2008.

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, volume 7, n. 1, p. 11-22, jan/abr 2007. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v07n01/v07n01a02.pdf>>. Acesso em: 16/10/2013.

ALVES, G. L. O Liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs) **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, R. P. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 28, jan/abr 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 20/11/2012.

ARCAS, P. H. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências**. 178f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ASSUNÇÃO, M. F.; CARNEIRO, V. L. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBPAE**, v. 28, n. 3, p. 645-663, set/dez. 2012.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Evolução do IDH das Grandes Regiões e Unidades da Federação**. Boletim, jan. 2009. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pec/boletimregional/port/2009/01/br200901b1p.pdf>. Acesso em 20/06/2013.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Série el desarrollo en la práctica. Washington: Banco Mundial, 1996.

BANCO MUNDIAL. **La Educacion Superior en los países en desarrollo: peligros y promesas**. Grupo especial sobre Educación Superior y Sociedad. Traducción al español de María Angélica Monardes. Santiago (Chile), 2000. Disponível em: <<http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>>. Acesso em: 06/09/2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERTAGNA, R. H. Avaliação escolar: pressupostos conceituais. In: MEYER, J. F. C. A.; BERTAGNA, R. H. (org.). **O ensino, a ciência e o cotidiano**. Campinas: Alínea, 2006, p. 61-81.

BERTAGNA, R. H. Avaliação Institucional: contribuições para a discussão a partir da experiência da UNESP/Rio Claro – Instituto de Biociências. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, jul.-dez., 2010, p. 101-115.

BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade De Educação. 488f. Campinas, 2003.

BETINI, G. A. Avaliação Institucional Participativa em Escolas Públicas de Ensino Fundamental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, jul.-dez., 2010, p. 117-132.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a, p.39-64.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b, p.71-79.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) **Escritos de educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 218-227.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: D.O.U. 5 jun. 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: D.O.U. de 12 de novembro de 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U. 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 10/03/2013.

BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE)**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, novembro de 1995b. Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 12/08/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-Estratégico 1995/1998**. Brasília, maio de 1995a (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. DOU: Brasília, seção 1, 25 abr 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. Equipe de tradução PUCCAMP. Campinas, SP Papirus, 1986.

CARVALHO, C. P. F; RUSSO, M. H.. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 29, p. 135-150, set./dez. 2012.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução Ruth Russin Josef. 2ª ed. Rio de Janeiro Guanabara, 1986.

COLEMAN, J. S. et al.. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

CONSTANCIO, A. R. **A padronização do trabalho docente: crítica ao Programa Ler e Escrever**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CORREIA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, s/v, n.119, p.85-112, jul/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>>. Acesso em: 20/11/2012.

COLUSSI, R. Reconstruindo uma experiência em alfabetização na periferia: o olhar de uma professora-pesquisadora. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Águas de Lindóia, maio de 1998.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: 24/11/2012.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.35, n.124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 10/11/2012.

DALBEN, A. Avaliação Institucional na Escola de Educação Básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, jul.-dez., 2010, p. 133-146.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p. 703-725, out. 2004.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n115, p.139-154, março de 2002.

DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. In: PEREIRA, L. C. WILHEIM, J. e SOLA, L. (orgs.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília: ENAP, 1999.

FALSARELLA, A. M. É possível formar bons professores nos cursos de pedagogia? **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.3, n.5, ago./dez.2011.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97%7D_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf>. Acesso em: 03/09/2013.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2012.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, vol.20, n. 35, p. 89-100, 2010.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2009.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2012a.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 15/11/2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.33, n.119, pp. 379-404, abr./jun. 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 15/11/2012.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 10/11/2012.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril, 1982.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: revista de ciências da educação**, Lisboa, v.9, p.7-17, 2009.

GATTI, B. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Série Pesquisa e Educação. Brasília: Plano, 2002.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 111-177.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão Anna MariaCapovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro.5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio**. 35ª ed. Porto Alegre Mediação, 2005.

HYPÓLITO, A. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez., 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em 10/10/2013.

IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 12, n.2, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores – 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Aneb e Anresc (Prova Brasil). Menu do Gestor. As avaliações e o Ideb**. Brasília: Inep, 2011a. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/as-avaliacoes-e-o-ideb>>. Acesso em: 13/12/2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Aneb e Anresc (Prova Brasil). Menu do Professor. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Inep, 2011c. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 13/12/2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico do Saeb**. Brasília: Inep, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 02/05/2012.

LIMA, I. S. Leituras do mural: espaço de materialização das culturas escolares. In: **III SEMINÁRIO “LEITURA, ESCOLA, HISTÓRIA”**. (Anais...). jul., 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss05_04.pdf>. Acesso em: 10/11/2012.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996, p.85-101.

LUCKESI, C.C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, n.12, p.6-11, 2000.

MACHADO, I. F. Crítica e Autocrítica: Avaliação Participativa em Escolas do Campo do Estado de Mato Grosso. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, jul.-dez., 2010, p. 57-69.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS**. (Anais...) Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004.

MARSIGLIA, A. C. O construtivismo no governo estadual paulista: décadas de precarização da escola. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. **Anais...** Florianópolis–SC: Universidade Federal de Santa Catarina,

2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05c_t001.pdf>. Acesso em: 27/11/2013.

MARQUES, L. M. **Programa de Valorização pelo Mérito implantado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo: opiniões de professores coordenadores**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo. 137f. São Paulo, 2012.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, S. P. G.; MOURA, M. O. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. **Bolema**, Rio Claro (SP), ano 22, nº 33, p. 97-116, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/2960>>. Acesso em: 23/11/2012.

O ESTADO DE SÃO PAULO (jornal *online*). “**Funcionários da rede estadual ganham R\$ 590 mi em bônus**”, Notícia de 29 de março de 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,funcionarios-da-rede-estadual-ganham-r-590-mi-em-bonus-,1014601,0.htm>>. Acesso em: 16/05/2013.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Programme for International Student Assessment (PISA)**. About Pisa. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa>>. Acesso em: 02/05/2013.

PARO, V. A escola pública que queremos. In: PARO, V. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008, p.77-90.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.30, n.108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>>. Acesso em: 15/11/2012.

PERONI, V.M.V. Política educacional no Brasil dos anos 90. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Anais...** Porto Alegre. Sistemas e Instituições: Repensando a teoria na prática. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. v. 1. p. 291-302.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011**. Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos. New York, USA, 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **O que é o IDH**. 2012. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em: 02/05/2012.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.12, p.33-44, jul-dez/1995.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e os modelos de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RUBO, V. S. M. A. O planejamento histórico-crítico da teoria à prática: reflexões a cerca de sua concretude. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007**. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_valeria_silva_marques_assis.pdf>. Acesso em: 20/12/2013.

REVISTA VEJA (*online*). **Entrevista com Paulo Renato Souza - Contra o corporativismo**. São Paulo, ed. 2136, 28. out. 2009, p. 13-17. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/281009/contra-corporativismo-p-019.shtml>>. Acesso em: 20/05/2013.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani E. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>. Acesso em: 15/09/2013.

SANTANA, L. C. **Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 232 f. Campinas/SP, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 40.473**, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. São Paulo - DOE-I 22/11/1995, p.4.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 55.217**, de 21 de dezembro de 2009. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 2009. São Paulo - D.O.E.-I 22/12/2009b.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE n. 9/1997**. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. DOE de 05/05/1997.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. D.O.E.: 18/12/2008b.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.097**, de 27 de outubro de 2009. Institui o Sistema de Promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. D.O.E.-I 28/10/2009a.

SÃO PAULO (Estado). **Notícias. Veja as dez metas do novo Plano Estadual de Educação.** 20 out. 2007b. Disponível em:

<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>>. Acesso em 08/10/2013.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE - 86**, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. D.O.E.: 21/12/2007a.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Apresentação do Programa Ler e Escrever.** SEE/FDE, 2010a. Disponível em:<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 23/03/2013.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Ler e escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas**, Professor – 4º série. 2. ed. São Paulo: FDE, 2010b.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I.** Secretaria da Educação, coordenação, Neide Nogueira, Telma Weisz, elaboração, Angela Maria da Silva Figueiredo e outros. São Paulo FDE, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Programa de Qualidade da Escola: nota técnica.** São Paulo: SEE, março/2012. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf>. Acesso em: 20/08/2012.

SÃO PAULO (Município). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I primeiro ao quinto ano/** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SARMENTO, D. C. (org.) **O discurso e a prática da avaliação na escola.** Campinas: Pontes, 1997.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p.422-590, set./dez. 2010.

SCHULTZ, T. **Capital Humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

- SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F., NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Editora Fiocruz: Rio de Janeiro, 2007, p.289-320.
- SILVA, J. M. A. P. Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: algumas reflexões. **Gest. Ação**, Salvador, v.9, n.3, p. 367-379, set./dez. 2006.
- SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em: 10/11/2012.
- SILVA, V. G.; GIMENES, N. A. (coords.) **Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público**. Relatório Final de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas e Fundação Itaú Social, 2012.
- SMITH, A. **A riqueza das naçõesinvestigação sobre sua natureza e suas causas**. Vol. I. Tradução de Luiz João Baraúna. Série Os Economistas. Editora Nova Cultural, São Paulo, 1996.
- SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.
- SORDI, M. R. L. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, p. 147-162, jul.-dez., 2010.
- SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C.. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.
- SOUSA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991, p. 83-108.
- SOUSA, S. Z. L. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, maio/ago. 2007.
- SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul.-dez. 2010, p. 181-200.
- SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola**, 2005, Lajeado: UNIVATES, v. 1, p. 1-7, 2005.
- SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.
- TERRA. **IBGE: área desmatada na Amazônia cresceu 51% em 20 anos**. Notícia de 18 de junho de 2012. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/ciencia/ibge-area->

desmatada-na-amazonia-cresceu-51-em-20-anos,970966ec3af2d310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html. Acesso em: 02/12/2013.

VIANNA, H. M. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas**. São Paulo: DPE, 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F.(org.) **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011, p.13-42.

ANEXOS

Anexo I - Modelos de Termos de Consentimento

Anexo II - Roteiros de Entrevistas

Anexo III - Modelo de Questionário para professores ciclo I e gestoras

Anexo IV - Instrumento de Avaliação Institucional

Anexo I - Modelos de Termos de Consentimento

Para pais/responsáveis dos alunos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Venho convidar seu (sua) filho (a) ou estudantes sob a sua responsabilidade para participar de uma pesquisa que eu estou realizando, que tem como título “INVESTIGANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE DO INTERIOR PAULISTA”, sob minha responsabilidade, desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Rio Claro.

Nosso objetivo é analisar as práticas pedagógicas e avaliativas de uma escola de qualidade, conforme desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2011.

Para alcançar esse objetivo, os procedimentos da pesquisa para a coleta de dados compõem-se de entrevistas (diálogos) com os professores, com os estudantes do 5º ano do ensino fundamental, com a direção e a coordenação pedagógica que serão gravadas em áudio. Os resultados serão utilizados na minha dissertação de Mestrado em Educação.

Desde já, esclareço que o nome de seu (sua) filho(a) (ou estudante sob a sua responsabilidade) será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número.

Esclareço que os riscos em participar da pesquisa consistem em seu (sua) filho (a) se sentir desconfortável ou constrangido com algumas questões. Caso isto ocorra, você e seu (sua) filho (a) poderão a qualquer momento solicitar esclarecimentos ou mesmo deixar de participar da entrevista sem qualquer penalização.

Lembrando que, se necessário e a qualquer momento, o(a) senhor(a) pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa (Liliane Ribeiro de Mello) e a professora

orientadora (Regiane Helena Bertagna) para esclarecimentos ou informações nos endereços abaixo citados, ou, se necessário, com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) através do telefone (19) 3526-4105.

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) convido-o(a) a assinar este Termo (TCLE), elaborado em duas vias, sendo que uma fica com a pesquisadora responsável e outra com você.

Local e data

_____, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do pai/mãe/responsável: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Título do Projeto: Investigando a prática pedagógica e avaliativa de uma escola de qualidade do interior paulista.

Liliane Ribeiro de Mello

Pesquisadora Responsável

Estudante de Pós-Graduação
(Mestrado) UNESP – IB/ Rio
Claro-SP

Trav. André Gimenes, nº 25 – Vila

Rezende CEP: 13405-382 –

Piracicaba-SP

(19) 3421-9570/ (19) 8873-8599 –

RG 40.253.766-x

E-mail: lilirm@rc.unesp.br

Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Orientadora

Professora do Departamento de
Educação - UNESP – IB/ Rio Claro-SP

Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista

CEP: 13506-900 – Rio Claro-SP – (19)

3526-4258

E-mail: regiane@rc.unesp.br

Nome do aluno: _____

Nome do pai/mãe/responsável: _____

Documento de identidade (RG): _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Para professoras e gestoras

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Venho convidá-la a participar da pesquisa “INVESTIGANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE DO INTERIOR PAULISTA”, sob minha responsabilidade, desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Rio Claro.

Nosso objetivo é analisar as práticas pedagógicas e avaliativas de uma escola de qualidade, conforme desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2011. Este fato levou-me a querer analisar as ações desta equipe escolar (direção, vice-direção, coordenação e professores) e a visão da mesma e dos estudantes referente a estas ações.

Para alcançar esse objetivo, os procedimentos da pesquisa para a coleta de dados compõem-se de entrevistas (diálogos) com as professoras e com os estudantes do 5º ano do ensino fundamental, com a direção, vice-direção e a coordenação pedagógica que serão gravadas em áudio. Os resultados serão utilizados na minha dissertação de Mestrado em Educação.

Desde já, esclareço que o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número.

Esclareço que os riscos em participar da pesquisa consistem em você se sentir desconfortável ou constrangida com algumas questões. Caso isto ocorra, você poderá a qualquer momento solicitar esclarecimentos ou mesmo deixar de participar da entrevista sem qualquer penalização.

Lembrando que, se necessário e a qualquer momento, você pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa (Liliane Ribeiro de Mello) e a professora orientadora (Regiane Helena Bertagna) para esclarecimentos ou informações nos

endereços abaixo citados, ou, se necessário, com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) através do telefone (19) 3526-4105.

Se sentir-se suficientemente esclarecida convido-a a assinar este Termo (TCLE), elaborado em duas vias, sendo que uma fica com a pesquisadora responsável e outra com você.

Local e data

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Título do Projeto: Investigando a prática pedagógica e avaliativa de uma escola de qualidade do interior paulista.

Liliane Ribeiro de Mello

Pesquisadora Responsável

Estudante de Pós-Graduação

(Mestrado) UNESP – IB/ Rio

Claro-SP

Trav. André Gimenes, nº 25 –

Vila Rezende CEP: 13405-382 –

Piracicaba-SP

(19) 3421-9570/ (19) 8873-8599

– RG 40.253.766-x

E-mail: lilirm@rc.unesp.br

Profa. Dra. Regiane Helena

Bertagna

Orientadora

Professora do Departamento de

Educação - UNESP – IB/ Rio

Claro-SP

Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista

CEP: 13506-900 – Rio Claro-SP

– (19) 3526-4258

E-mail: regiane@rc.unesp.br

Nome completo: _____

Documento de identidade (RG): _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Anexo II - Roteiros de Entrevistas

Roteiro de entrevista para gestores (direção, vice-direção e coordenação)

1. Para você qual a função da escola?
2. Como é elaborado o Plano de Gestão da escola? Quem participa da elaboração e que documentos servem de parâmetro?
3. E o Projeto Político Pedagógico, como e por quem é elaborado?
4. Como são definidos os objetivos, os conteúdos e metas do Plano de Gestão e Projeto Político Pedagógico?
5. Como e por quem são selecionados os materiais e instrumentos de ensino (livro didático, projetos, etc.)?
6. Para você o que é uma escola de qualidade?
7. Você acha que a escola em que trabalha é de qualidade? Como?
8. O que você acha da proposta curricular da Secretaria do Estado da Educação, especificamente do Programa Ler e Escrever e as Orientações curriculares para ciclo I?
9. Para você em que consiste a avaliação? E qual seu papel no processo educacional?
10. Como é realizada a avaliação da escola?
11. Como são utilizados os resultados das avaliações (externas e internas) pela escola?
12. Para você, há relação entre avaliação e qualidade? Como?
13. Para que serve o Saresp? E a Prova Brasil?
 13. 1. Você acha que estas avaliações são importantes? Por quê?
14. Para você o Idesp/Ideb representa a qualidade das escolas? Como/Por quê?
15. A escola em que você trabalha ficou entre as melhores da cidade no Idesp/Ideb 2011 e 2012. Você reconhece a qualidade do trabalho pedagógico da escola?
 - 15.1. O que foi feito para alcançar um bom resultado no Saresp e Prova Brasil?
 - 15.2. Para você, quais os fatores que auxiliam neste bom resultado (é formação de professores, é apoio da equipe de gestão, é a comunidade que atende, etc.)?
 - 15.3. Houve uma melhoria do ensino na sua escola com a implementação do Saresp? Justifique.
 - 15.4. E com a Prova Brasil, houve alguma melhoria?
 - 15.5. E você percebe se houve uma melhoria na aprendizagem do aluno? Justifique.
 - 15.6. O que está sendo feito para continuar alcançando um bom resultado no Idesp e no Ideb?
16. O que você acha do Bônus Salarial? Já recebeu? Se sim, achou justo o valor recebido?

Roteiro de entrevista para professoras do 5º ano

1. Para você qual a função da escola?
2. Você conhece o Plano de Gestão da escola? E Projeto Pedagógico?
Se a resposta for sim, você participou da elaboração destes documentos? Como?
3. Você acha importante participar da elaboração destes documentos?
4. Como você elabora seu Plano de Ensino (os objetivos, os conteúdos e os métodos)?
Você usa quais referências?
5. Quais materiais e instrumentos didáticos você utiliza em suas aulas para ensinar os alunos?
6. O que você acha da proposta curricular da Secretaria do Estado da Educação, especificamente do Programa Ler e Escrever e as Orientações curriculares para ciclo I?
7. O que é uma escola de qualidade?
8. Você considera a escola em que trabalha uma escola de qualidade? Como?
9. Para você em que consiste a avaliação? E qual seu papel no processo educacional?
10. Como você avalia os estudantes? Que critérios você estabelece?
11. Como são utilizados os resultados das provas internas (aplicadas por você)? E externas (Saresp/Prova Brasil)?
12. Para você há relação entre avaliação e qualidade? Como?
13. Para que serve o Saresp? E a Prova Brasil?
 - 12.1. Você acha que estas avaliações são importantes? Por quê?
14. Para você o Idesp/Ideb representa a qualidade da escola? Como/Por quê?
15. A escola em que você trabalha ficou entre as melhores da cidade no Idesp/Ideb 2011 e 2012. Você reconhece a qualidade do trabalho pedagógico da escola?
 - 15.1. Para você, quais os fatores que auxiliam neste bom resultado (é formação de professores, é apoio da equipe de gestão, é a comunidade que atende, etc.)?
 - 15.2. Houve uma melhoria do ensino na escola com a implementação do Saresp? E da Prova Brasil? Justifique.
 - 15.3. E você percebe se houve uma melhoria na aprendizagem do aluno? Justifique.
 - 15.4. O que está sendo feito para alcançar um bom resultado no Saresp e Prova Brasil?
 - 15.5. Você percebe a relação entre as avaliações em larga escala (Saresp e Prova Brasil) e a práticas pedagógicas e avaliativas em sala de aula?

15.6. Essas avaliações afetam o trabalho na sala de aula? Como?

16. O que você acha do Bônus Salarial? Já recebeu? Se sim, achou justo o valor recebido?

Roteiro de entrevista para estudantes do 5º ano

1. Para você o que é uma escola boa (de qualidade)?
2. Para você a escola em que estuda é boa (de qualidade)? Por quê?
3. O que você acha do trabalho dos professores da sua escola? Por quê?
4. E do trabalho da direção? Por quê?
5. Quais materiais são utilizados pela sua professora para ensinar os alunos?
6. Estes materiais te ajudam a aprender? Como?
7. Para você o que é avaliação?
8. Você acha importante avaliar? Por quê?
9. Como você é avaliado pela professora?
10. Se você pudesse avaliar como faria?
11. Como é um/uma bom/boa aluno/a?
- 11.1. Você acha que é um bom/boa aluno/a? Comente.
12. Você acha que vai ser aprovado/a para o 6º ano?
13. Você sabe o que é Saresp? E Prova Brasil? Explique.
14. Você acha que está preparado/a para a avaliação do Saresp e Prova Brasil? Acha que irá bem? Por quê?
15. Você acha que a Prova Brasil e o Saresp será parecida com a que o/a seu/sua professor/a aplica? Se sim, como?
16. Para você é importante fazer essas provas (Prova Brasil e Saresp)? Por quê?

Anexo III - Modelo de Questionário para professores ciclo I e gestoras

DADOS DE PROFESSORES/AS

- Formação (se necessário, marque mais que uma opção)

() Nível médio – Magistério Ano de conclusão _____

() Nível Superior–Pedagogia/outro _____ Ano de conclusão _____

() presencial () à distância

() Instituição Pública () Instituição Privada

Nome da instituição _____

() Pós-Especialização, Mestrado, etc. _____ Ano de conclusão _____

() presencial () à distância

() Instituição Pública () Instituição Privada

Nome da instituição _____

- Trabalho

() sempre na rede pública () maioria na rede pública () maioria na rede privada

Tempo de trabalho na rede pública estadual _____

Tempo de trabalho nesta escola _____

Função _____

Categoria _____

Anexo IV - Instrumento de Avaliação Institucional

PESQUISA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

Indicadores	Nível de atendimento				
	1	2	3	4	5

Legenda para preenchimento da pesquisa:

- (1) Insuficiente = Não atende minimamente as exigências;
- (2) Regular = atende minimamente as exigências;
- (3) Bom = atende satisfatoriamente as exigências;
- (4) Ótimo = atende plenamente as exigências;
- (5) Excelente = Enriquece as exigências.

1. AMBIENTE EDUCATIVO

	1	2	3	4	5
Os alunos tratam bem os professores e os funcionários da escola					
Professores, diretores e funcionários se tratam bem e se respeitam					
As pessoas que trabalham na escola se sentem respeitadas e valorizadas por pais e alunos					
Na escola todos são tratados com respeito e mantêm laços de amizade, não importando se são negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais ou não					
Quando os alunos têm atitudes preconceituosas ou discriminatórias (como fazer brincadeiras ou usar apelidos que humilhem seus colegas), isso é conversado na sala de aula ou em outro espaço da escola para que não aconteça mais					
As regras de convivência da escola são claras, conhecidas e respeitadas por toda a comunidade escolar					
O ECA é abordado nas salas de aula ou em outras atividades realizadas na escola					
A escola acolhe crianças e adolescentes com deficiência nas mesmas salas de aula em que estudam os alunos sem deficiência? Esses alunos recebem o apoio de que necessitam?					

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA

A escola possui e utiliza parâmetros curriculares.					
A escola tem uma Proposta Pedagógica que orienta o processo de ensino e aprendizagem					
A escola tem objetivos e metas definidos na Proposta Pedagógica, para cada série ou ciclo e disciplina, de acordo com os parâmetros curriculares Adotados					
Os professores sabem qual o conteúdo a ser trabalhado em cada série ou ciclo e em cada disciplina					
Os professores sabem qual o conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor					
Os alunos são ativamente engajados nas atividades de sala de aula					
Os professores aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar, histórias, fazer desenhos etc.					

Os professores passam tarefas para serem realizadas em casa sempre que necessário					
As etapas e níveis de aprendizado serem alcançados pelos alunos estão claramente definidos					
Os objetivos de aprendizagem são cobertos e alinhados com as avaliações propostas					
A equipe escolar reúne-se para revisar o currículo a partir da avaliação, do monitoramento e da prática de cada professor					
Professores e alunos desenvolvem atividades para resolver problemas identificados no entorno da escola					
São usados diferentes recursos pedagógicos (internet, jornais, revistas, livros diversos, obras de arte, filmes) em sala de aula					
Os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir o nível de aprendizagem esperado					
As aulas são organizadas de maneira que todos os alunos possam fazer perguntas, conversar sobre os assuntos apresentados, defender suas ideias e mudar de opinião					
A escola realiza feiras ou exposições das criações dos alunos (por exemplo, desenhos, poesias, invenções)					
Todos os alunos são incentivados e orientados para o trabalho em grupo					
No dia a dia da sala de aula, respeita-se o fato de que cada aluno precisa de um tempo diferente para aprender					
A escola cuida para que todos os alunos (negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais ou não) recebam a mesma atenção na sala de aula					

3. AVALIAÇÃO

Os professores observam a progressão dos alunos e quais suas principais dificuldades (por exemplo, corrigem trabalhos, circulam pela classe enquanto os alunos estão fazendo seus exercícios, incentivam os alunos a fazer perguntas e tirar dúvidas)					
Durante as aulas, os professores fazem perguntas sobre pontos importantes da matéria para ver se os alunos entenderam o conteúdo					
Os professores fazem uso de diferentes atividades para avaliar os alunos (provas, trabalhos, seminários)					
A atribuição de notas ou conceitos é discutida entre todos os professores					
As decisões sobre a reprovação ou o reagrupamento de alunos são discutidas por todos os professores					
Os alunos são orientados pelos professores a fazer auto-avaliação (falar, escrever, expressar o que aprenderam)					
Os professores dizem aos alunos por que eles tiram esta ou aquela nota/conceito ou por que foram aprovados ou reprovados					
Representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar (direção, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, pais e mães) participam das avaliações das pessoas que trabalham na escola					
A comunidade escolar (pais, diretor, professores, demais funcionários, alunos, etc.) é informada sobre as estatísticas educacionais produzidas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação) ou pelas Secretarias de Educação sobre o desempenho da escola e da rede escolar da qual faz parte (tais como taxas de evasão, abandono, distorção entre idade e série, avaliações de					

aprendizagem, etc.)					
O significado desses indicadores é discutido na escola (em sala de aula, reuniões de professores, de pais, reuniões pedagógicas, etc.)					

4. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A direção consegue informar toda a comunidade escolar sobre os principais acontecimentos da escola					
As informações circulam de maneira rápida e precisa entre pais, professores, demais profissionais da escola, alunos e outros membros da comunidade escolar					
O conselho escolar tem normas de funcionamento definidas e conhecidas por todos					
O conselho escolar é formado por representantes de toda a comunidade escolar (inclusive alunos) e sua composição é paritária, ou seja, possui o mesmo número de pessoas entre funcionários (incluindo professores) e não-funcionários					
O conselho escolar participa das definições orçamentárias da escola					
A direção presta contas à comunidade escolar, apresentando regularmente o orçamento da escola e seus gastos					
A escola elaborou o seu projeto político-pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar (alunos, professores, pais, diretor, funcionários em geral, conselheiros tutelares e demais membros da comunidade escolar)					
Há grêmios estudantis ou outros grupos juvenis participando da tomada de decisões na escola e ajudando os alunos a se organizarem					
A escola se mantém aberta aos finais de semana para que a comunidade possa usufruir do espaço (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc.)					
A escola encaminha alunos para o serviço de saúde, conselho tutelar ou outros serviços públicos quando necessário					
A escola tem parcerias com outras instituições (universidades, organizações da sociedade civil, empresas, fundações, associações, etc.) para o financiamento de projetos ou para o desenvolvimento de ações conjuntas, como elaboração do projeto político-pedagógico, formação de professores, atividades pedagógicas, comemorações					
Os professores desenvolvem atividades para que os alunos aprendam a dialogar e a negociar					
A escola recebe repasses financeiros da Prefeitura, do governo estadual ou do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) para pequenas despesas na escola					
Os materiais provenientes de programas governamentais de incentivo à qualidade da educação (como livros, televisão, vídeo, fitas de vídeo, computadores, internet) estão organizados e disponíveis a todos que deles necessitam (alunos, professores, pais, mães, etc.)					

5. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Todos os professores que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para o exercício de sua função					
---	--	--	--	--	--

Todas as pessoas que trabalham na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação					
Os professores e coordenadores pedagógicos sempre se reúnem para a discussão dos planos de aula e da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)					
Professores e demais profissionais são remunerados pelo tempo dedicado ao trabalho pedagógico realizado fora da sala de aula					
A escola dispõe da quantidade de professores de que realmente necessita					
A direção e os coordenadores pedagógicos têm tempo para se dedicar às questões pedagógicas					
Caso haja faltas de diretor, professores ou funcionários que estejam prejudicando o trabalho, o problema é discutido coletivamente por toda a comunidade escolar, inclusive pais e alunos					
As reuniões pedagógicas começam e terminam na hora marcada					
Os professores e demais profissionais da escola contam com um plano de carreira					
Os dados sobre mudanças e substituições de profissionais a cada ano ou semestre são calculados e discutidos coletivamente, inclusive por pais e alunos					

6. AMBIENTE FÍSICO ESCOLAR

As dependências são suficientes para o ambiente físico da escolar					
O número de salas de aulas são suficientes para o número de alunos da escola					
A coordenação possui área suficiente para o desenvolvimento de seu trabalho					
Há banheiros disponíveis para o uso de todos, inclusive dos alunos com deficiência					
Há filtros ou algum tipo tratamento de água potável a todos					
Há mesas e cadeiras para todos os professores na sala dos professores					
A escola possui área reservada para que os professores possam fazer seus lanches					
O espaço para a prática de esporte é aproveitado por todos os alunos					
As dependências da escola estão pintadas, limpas e conservadas					

7. ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO NA ESCOLA

A escola possui alguma maneira de atender os alunos com maior número de faltas, buscando resolver esse problema					
A escola adota alguma medida para trazer de volta alunos que se evadiram ou abandonaram a escola? Essas medidas têm gerado bons resultados					
A comunidade escolar tem informações sobre a quantidade de alunos que se evadem ou abandonam a escola					
A escola oferece oportunidades especiais para alunos que têm dificuldades de aprendizagem (como lições extras, grupos de reforço, solicitação de professores externos para realização de debates ou aulas extras, mobilização de voluntários para apoio, exames de recuperação, etc.)					
A escola faz algum tipo de agrupamento especial para atender					

adequadamente alunos com alguma defasagem, como classes de aceleração, reforço					
A comunidade escolar tem informações sobre a quantidade de alunos que são reprovados a cada ano					
A escola convoca e atende jovens e adultos analfabetos ou que não têm o ensino fundamental completo, mas desejam estudar					
A escola possui e utiliza bem o livro de demanda escolar (livro em que se anotam os dados dos alunos que buscam vagas e não encontram)					
A escola costuma fazer campanhas junto à comunidade para que todos que estão fora da escola se matriculem					

Agradecemos a participação

abril/2013