



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A AVALIAÇÃO NA VOZ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – A
EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE PAULÍNIA/SP**



**RIO CLARO
2015**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO
CLARO**



THAINÁ PORTELA RÊGO RIBEIRO

**A AVALIAÇÃO NA VOZ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – A
EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE PAULÍNIA/SP**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Regiane Helena Bertagna

RIO CLARO - 2015

THAINÁ PORTELA RÊGO RIBEIRO

A AVALIAÇÃO NA VOZ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – A EXPERIÊNCIA DO
MUNICÍPIO DE PAULÍNIA/SP

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

Comissão Examinadora

Rio Claro, ____ de _____ de 2015

371.26 Ribeiro, Thainá Portela Rêgo
R484a A avaliação na voz dos profissionais da educação : a
experiência do município de Paulínia/SP / Thainá Portela
Rêgo Ribeiro. - Rio Claro, 2015
130 f. : il., tabs.

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

1. Avaliação educacional. 2. Organização do trabalho
pedagógico. 3. Currículo. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO

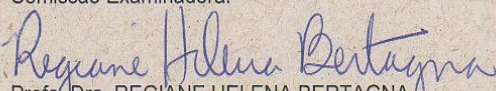
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A avaliação na voz dos profissionais da educação - A experiência do município de Paulínia/SP

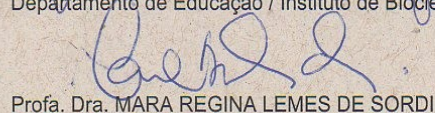
AUTORA: THAINÁ PORTELA RÊGO RIBEIRO

ORIENTADORA: Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA

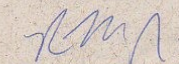
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



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



Profa. Dra. MARA REGINA LEMES DE SORDI
Departamento de Estudos e Práticas Culturais / Faculdade de Educação - Unicamp



Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Data da realização: 03 de setembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer imensamente a Deus pela oportunidade de continuar meus estudos na Pós-Graduação, pois é mais que a realização de um sonho, é o cumprimento de uma promessa.

Em segundo lugar gostaria de agradecer a minha família, meus pais, Otoniel e Maria de Lourdes, e minha irmã Tarsila, pois sem eles, nada teria sentido, obrigada por me serem a minha base durante todo o meu caminho, amo vocês mais que tudo, tudo o que tenho feito não é somente mérito meu, como também de vocês.

Gostaria de agradecer a minha querida e amada orientadora, professora Regiane Helena Bertagna, pela atenção, carinho, amor, paciência e dedicação com que me orientou, obrigada por me ensinar tantas coisas não só voltadas para dissertação, mas para minha formação e concepção enquanto educadora, pesquisadora, pessoa. Serei eternamente grata a você, professora.

Às professoras Mara Regina Lemes de Sordi e Raquel Fontes Borghi, pela participação em minha banca de qualificação e defesa, por todo conhecimento que me proporcionaram nas contribuições oferecidas no enriquecimento e cumprimento deste trabalho.

Agradeço a todos os meus familiares que estiveram comigo, minhas lindas avós, meus primos e todos os meus tios, em especial: Domingos Sávio, Vânia, Marcus, Eduardo e Geane, obrigada pelo carinho e preocupação com minha amada dissertação! Agradeço aos meus melhores amigos, Laís Cassanho e Henrique Brustolin, que estiveram comigo durante toda a minha jornada da pós graduação, vivendo os momentos bons e ruins junto comigo. Amo vocês!

Agradeço a todos os participantes do GREPPE, pelo carinho em contribuir com meu trabalho, e pelas discussões riquíssimas que tivemos ao longo desta jornada, discussões estas que muito me fizeram aprender. Agradeço também a minha parceira Liliane, pela amizade, companheirismo, e toda ajuda que me proporcionou neste trabalho.

Agradeço as minhas colegas de trabalho, em especial à Glaúcia, Rosarinho e Érika, pelo carinho e encorajamento que sempre me deram, em meio aos entraves que passei durante toda minha caminhada de estudo e trabalho. Gostaria de agradecer também a toda a rede de Paulínia, incluindo as professoras e gestoras que contribuíram grandemente no desenvolvimento do trabalho. Agradeço ao senhor José da Silva, que sempre me auxiliou e foi um grande amigo.

Por último e não menos importante, agradeço ao meu amado Rodrigo, que chegou ao final da minha jornada no mestrado, mas que tem estado comigo e feito meus dias mais felizes do que nunca.

RESUMO

A avaliação é uma categoria que permeia a escola e tem se acentuado nas políticas educacionais a partir da década de 90 e, assim, se faz muito presente na organização do trabalho pedagógico das escolas, na sala de aula, no trabalho do professor. Este trabalho se remete ao estudo sobre a avaliação educacional, dentro de um projeto de uma rede de educação municipal, sob a ótica de professores e gestoras da proposta. Desta forma, se investiga a concepção de avaliação presente na proposta do currículo da cidade de Paulínia/SP, considerando a avaliação como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, do trabalho pedagógico, na tentativa de formação do aluno em seu sentido pleno. Na referida proposta, a avaliação vem em primeiro lugar na organização do trabalho pedagógico, no qual primeiro se avalia para em seguida planejar e executar o trabalho tendo como referência o desenvolvimento do aluno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se utilizou de levantamento bibliográfico referente ao estudo da temática de investigação, a avaliação. Inicialmente se realizou um levantamento sobre os documentos que envolveram a proposta de forma a possibilitar uma melhor compreensão da mesma e em seguida foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três gestoras da proposta estudada, e com pelo menos uma professora representante de cada escola, totalizando 22 professoras, na tentativa de captar a compreensão da avaliação que permeou a construção e implementação da proposta de Paulínia/SP. Todo o projeto foi significativo e relevante enquanto processo formativo para os professores participantes, pois permitiu às professoras olharem para a sua ação, sua prática pedagógica, e ao reverem essa prática, olhar para o aluno e suas dificuldades, os obstáculos a serem enfrentados e, propor e rever de que forma trabalhar com esse aluno. O processo de avaliação que ocorreu dentro da elaboração do Currículo da Rede permitiu com que todo o trabalho desenvolvido pela proposta de avaliação permitiu aos participantes do projeto um novo olhar sobre a avaliação e uma nova ação perante o processo pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação Educacional, Organização do Trabalho Pedagógico, Currículo.

ABSTRACT

Evaluation is a gift in the school category and educational policies from the 90s and thus, it is very present in the organization of educational work in schools, in the classroom, the teacher's work. This paper intends to study on educational assessment within a municipal project, and look for the evaluation from the perspective of teachers and managers from a reflection on the evaluation and review of the act. This research aims to investigate the concept of evaluation in this proposal the curriculum of the city of Paulinia / SP, considering the assessment as an essential part of the teaching-learning process, the pedagogical work in an attempt to student education in its fullest sense. In the proposal the curriculum of Paulinia Network, the evaluation comes first in the organization of the pedagogical work, in which first evaluates to then plan and execute the objectives of two months. It is a qualitative research, which was used in literature related to the study of research theme, the evaluation. Semi-structured interviews with three managers of the study proposal, and a teacher representative from each school were held, totaling 22 teachers in an attempt to capture the understanding of the assessment that permeated the construction and implementation of the proposed Paulinia/SP. The entire project was significant and relevant as training process for participating teachers as it allowed the teachers to look at their action, their practice, and to review this practice, looking at the student itself and its difficulties, the obstacles to They are faced and how to work with this student. The evaluation process that took place in the preparation of Curriculum Network allowed that all the work done by the proposal evaluation allowed the project participants a fresh look at the evaluation and a new action before the pedagogical process.

Keywords: Educational Evaluation, the Pedagogical Work Organization, Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola dos Seixas	45
Figura 2 – Organograma da Secretaria da Educação de Paulínia/SP	47
Figura 3 – Modelo de intervenção pedagógica	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de escolas e professoras entrevistadas	17
Quadro 2 – Quantidade de gestoras entrevistadas	18
Quadro 3 – Documentos Oficiais que embasaram a elaboração do Currículo	18, 49
Quadro 4 - Número de matrículas das escolas municipais para educação infantil.....	48
Quadro 5 – Número de matrículas das escolas municipais de anos iniciais	48
Quadro 6 – Número de docentes das escolas municipais	49
Quadro 7 – Número total de reuniões por ano para elaboração do Currículo	52
Quadro 8 – Exemplo de descrição de saberes e objetivos.....	53
Quadro 9 – Exemplo de categoria a ser desenvolvida no 1º ano.....	57
Quadro 10 - Exemplo de habilidade a ser desenvolvida.....	62
Quadro 11 – Exemplo de habilidades a serem desenvolvidas.....	63
Quadro 12 – Número total de reuniões com temáticas de avaliação.....	64
Quadro 13 – Pressupostos da avaliação inicial.....	66
Quadro 14 – Exemplo de grupos de saberes.....	66

SUMÁRIO

Página

1. APROXIMANDO-SE DO OBJETO DE ESTUDO

1.1. Introdução e Justificativa	09
1.2. Objetivos	11
1.3. Encaminhamentos Metodológicos	12
1.4. O processo de aproximação a temática de estudo	15

2. AVALIAÇÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

2.1. Breve Histórico da Avaliação	21
2.2. Avaliação Educacional: em busca de compreensão	24
2.3. Avaliação e a Organização do Trabalho Pedagógico	33
2.4. As Avaliações Externas e a Organização do Trabalho Pedagógico	38

3. A COMPREENSÃO DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DE PAULÍNIA

3.1. A história de Paulínia	42
3.2. Contextualização da educação do município	44
3.3. Caminho percorrido até a construção do Currículo da Rede: A proposta de Avaliação.....	49
3.4. Um pouco mais sobre a proposta de Avaliação	59

4. A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO SEGUNDO PROFESSORES E GESTORAS DO PROJETO: PRINCIPAIS CONSIDERAÇÕES

4.1. Análise da entrevista das professoras e gestoras	68
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
-----------------------------------	-----------

5. REFERÊNCIAS.....	97
----------------------------	-----------

6. ANEXOS.....	103
-----------------------	------------

INTRODUÇÃO

1.1. Introdução

Muito se fala sobre educação: sua importância na sociedade, seus limites, suas vicissitudes para o país. Também é frequente a opinião de diferentes profissionais sobre a educação, todos tem algo a dizer sobre ela, onde falha, de que maneira pode ocorrer, o que deve contemplar.

A concepção de educação que se apresenta neste trabalho é a de formar indivíduos em seu sentido pleno, ou seja, não é uma educação voltada apenas para o desenvolvimento de competências e habilidades, mas primordialmente, compreendemos que a educação deve tomar o aluno como um todo e o colocar em contato com a cultura, para que assim, ele verdadeiramente se aproprie do conhecimento, de forma a se desenvolver como indivíduo que possui uma consciência crítica. Segundo Paro (2010):

Podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência com a natureza. (PARO, 2010, p. 23)

Portanto, a educação a qual nos referimos vai além das habilidades de português, matemática, história e geografia, ou qualquer outra área do conhecimento. Trata-se de uma educação que não tem como finalidade última a aprovação do aluno em exames, testes ou provas, mas sim, que permita ao aluno a apropriação da cultura, uma vez que “Nascido de natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida.” (PARO, 2010, p. 25).

A avaliação, objeto de estudo deste trabalho, é presente e muito importante dentro da área da educação. A avaliação que ocorre na escola, é influenciada pelas relações que são constituídas entre a escola e a sociedade; que por sua vez, também se fazem presentes as relações desenvolvidas entre professor e aluno dentro de sala de aula, sendo assim, avaliação é um importante instrumento da organização do trabalho pedagógico.

A avaliação não tem por finalidade somente a medição do aproveitamento do aluno ao final do bimestre/semestre, mas sim, cabe a avaliação acompanhar o aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem, desde o início até o final do processo pedagógico.

Assim, pensar em avaliação é mais envolvente pois ultrapassa a ideia que avaliar é “medir algo ou alguém”?, e, na maioria das vezes, por meio de provas, testes ou exames, quando na

realidade avaliar vai muito além de medir, porque enquanto o ato de medir “pára” no tempo (no sentido de que muitas vezes faz-se a prova, tira-se uma nota, e continua-se sem refletir/pensar sobre o que foi medido), o ato de avaliar é pensar no presente com vistas ao futuro, (FERNANDES e FREITAS, 2007) em como se chegou naquele resultado, o porquê e de que maneira pode-se pensar em como melhorar o processo e o desenvolvimento do sujeito:

Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 19)

O ato de medir exige a elaboração e aplicação de testes/provas para a verificação, confirmar ou conferir um resultado/produto enquanto a avaliação, por sua vez, exige debruçar-se sobre o objeto e pensar juntamente com ele, com vistas a planejar novas ações e intervenções para melhorar o processo daquilo que é objeto da avaliação. As provas ficam sob o âmbito da instrução, no qual somente transmite-se um determinado conteúdo e em seguida verifica-se a sua apreensão, por parte do aluno. Avaliar pressupõe a formação, na qual o objetivo principal da educação é a formação do aluno.

Nesse sentido, Freitas (2003) nos chama a atenção para o desenvolvimento de dois conceitos que estão presentes na escola: a formação e a instrução. Formar refere-se ao desenvolvimento do aluno em sua plenitude, sendo assim, o aluno é partícipe do trabalho pedagógico. Em contrapartida, o ato de instruir restringe-se a transmissão de conteúdos/saberes/conhecimento, sem uma leitura crítica de cada um desses aspectos e, o aluno acaba tornando-se um objeto ao qual deposita-se muitas informações e conteúdos.

Desta forma, motivados por tais entendimentos e discussão, tivemos por objetivo da presente pesquisa investigar a concepção de avaliação proposta em um projeto do município de Paulínia/SP, esse projeto transformou-se no Currículo da Rede, implementado em todas as escolas municipais. Para a elaboração do mesmo, a prefeitura da cidade, juntamente com a Secretaria da Educação, convocou os professores a participarem da proposta de elaboração do Currículo.

Escolhemos estudar o período de 2009 a 2012, pois foi o período em que se direcionou, elaborou e implantou a proposta de avaliação e o Currículo na rede municipal estudada. Nesse período, essa gestão atuava na Secretaria de Educação em diferentes níveis da administração, como Secretaria da Educação municipal (gestora 1), no Departamento Pedagógico -DEPE(gestora 2), e

nas escolas (gestora 3).

Apesar de o Currículo da Rede ter começado a ser elaborado em 2006/2007, o livro oficial do Currículo foi impresso em 2011 e divulgado para os pais nesse mesmo ano, embora desde 2009, os profissionais do município já se utilizavam do material na rede, tanto na orientação e direcionamento de alguns conteúdos, saberes, quanto em relação à avaliação.

Se entendemos a avaliação “[...] como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos desses processos estão envolvidos”, (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 18), torna-se fundamental o estudo sobre a proposta de avaliação elaborada no município estudado, pois tentou-se por meio de assembleias e reuniões com os profissionais da educação, principalmente os professores construir uma proposta concernente para a educação local.

Tendo em vista que a proposta se apresenta de forma diferenciada, uma vez que foi discutida e elaborada pelos profissionais que atuam na rede, os professores. Este estudo analisará o seu objeto sob a perspectiva de formação do aluno em seu sentido pleno, considerando a avaliação como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, não somente como verificação ou medição de conteúdos/conhecimento.

1.2. Objetivos

Tem-se para este trabalho como objetivo geral de estudo, o de conhecer a proposta de avaliação educacional do ensino fundamental – anos iniciais, com vistas a compreender a concepção subjacente a tal proposta da Secretaria de Educação do município de Paulínia/SP, no período de 2009 a 2012. Tendo em vista, o protagonismo dos professores e profissionais da educação do município, este estudo analisou o seu objeto a partir da fala dos profissionais que vivenciaram a construção da proposta de avaliação.

Como objetivos específicos temos:

- Contextualizar a educação do município de Paulínia/SP;
- Compreender a proposta de avaliação educacional da Secretaria de Educação de Paulínia/SP;
- Investigar, segundo os professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e segundo os gestores da proposta, como ocorreu a efetivação de tal proposta e como eles analisam a avaliação dentro de tal de projeto.

1.3. Encaminhamentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994) e que se apresenta como um estudo de caso. Foi feito levantamento documental, para estudo e análise dos documentos oficiais do município de Paulínia/SP, da Secretaria da Educação, da proposta de avaliação, e documentos do DEPE (Departamento Pedagógico). É também uma pesquisa bibliográfica, referente ao estudo da temática de investigação, a avaliação. Foram realizadas, ainda, entrevistas semi-estruturadas (MANZINI, 2004) com as gestoras da proposta, que representam a gestão da secretaria da educação do município estudada, e com uma parcela de professores que participaram da elaboração do mesmo.

O segmento da investigação refere-se às onze escolas municipais que atendem o ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano), e que também aderiram à proposta de avaliação e ao Currículo da Rede.

O ponto de partida da metodologia deste estudo é a pesquisa bibliográfica, pois é por meio dela que se efetivou o levantamento dos autores e obras que tratam sobre o tema central deste estudo, que é a avaliação. Com relação à pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, Gil chama-nos atenção para o fato de que

A pesquisa bibliográfica costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto, a melhor formulação do problema ou a construção de hipóteses. Já a pesquisa documental, de modo geral, constitui um fim em si mesma, com objetivos bem mais específicos, que envolve muitas vezes tese de hipóteses. (GIL, 2002, p.88)

A pesquisa bibliográfica deste trabalho teve por objetivo fazer o levantamento e estudo do tema da avaliação e também da organização do trabalho pedagógico. A proposta do Currículo da Rede do município de Paulínia trouxe em seus pressupostos a ideia de que a avaliação, ao invés de ocorrer ao final do processo pedagógico, fosse realizada no começo do processo, ou seja, no início de cada bimestre o professor deveria aplicar uma avaliação inicial, na qual identificaria algumas das dificuldades dos alunos, para ao longo do bimestre desenvolver objetivos que tratassem dessas dificuldades.

Ao propor essa ação, inverte-se a organização do trabalho pedagógico, que tradicionalmente traz a avaliação no final do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, pretende-se fazer um levantamento bibliográfico e estudo sobre a organização do trabalho pedagógico como um todo, para então analisar a proposta do currículo e da avaliação de Paulínia com relação ao trabalho pedagógico realizado na escola.

A metodologia deste estudo se caracteriza como qualitativa do tipo estudo de caso que segundo André (2013) pode ser definido como “uma forma particular de estudo” em que será possível desenvolver a investigação de um objeto em especial. A escolha pelo objeto de estudo dependerá do interesse do pesquisador, seja em investigar melhor algo em particular, ou em compreender um caso mais amplo.

Também complementa os procedimentos metodológicos a pesquisa documental, que teve por finalidade analisar documentos oficiais, pareceres, atas de reuniões/assembleias, e todo tipo de documento que estivesse relacionado à proposta de avaliação no projeto do Currículo da Rede, pois segundo Cellard (2008, p. 298), “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes.”

Todos os documentos mencionados acima não estão arquivados na Secretaria da Educação, pois segundo o Departamento Pedagógico, não haviam atas das reuniões e assembleias, também não há o registro de portarias e pareceres. Alguns dos documentos que embasaram a proposta encontram-se disponíveis para consulta no site da Prefeitura.

Através do estudo e análise dos documentos que sustentam a proposta de currículo e avaliação, juntamente com as falas dos professores e gestores nas entrevistas, temos por objetivo compreender a concepção de avaliação presente na proposta do Currículo da Rede do município.

A pesquisa documental neste estudo é fundamental, pois além de embasar as afirmações da pesquisadora, nos ajudarão a entender e investigar uma proposta que ocorreu em determinado contexto, como melhor nos explica Ludke e André:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39)

Também por meio da pesquisa documental, fizemos um estudo sobre arquivos (documentos, livros, fotos, notícias) que se tratavam exclusivamente de Paulínia, a fim de contextualizar a cidade, nos aspectos da sua história; da Secretaria da Educação; do Departamento Pedagógico e principalmente, analisar como foi a se deu a proposta do Currículo e da Avaliação, no município.

Outra fonte de dados utilizados para compreender o objeto de estudo que compõe a metodologia deste estudo são as entrevistas semi-estruturadas. Por tratar-se de um estudo que vai investigar a concepção de avaliação proposta pelo município de Paulínia, optou-se também em realizar entrevistas semi-estruturadas com os formuladores da propostas (os quais chamaremos de

gestores) e os professores, uma vez que esse tipo de fonte de dados nos permitiria a compreensão da proposta como um todo. Segundo Manzini:

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI apud MANZINI, 2004. p. 02)

A participação dos professores foi fundamental na elaboração da proposta de avaliação do município de Paulínia/SP, pois foi através da discussão de todos que se revelaram alguns pontos importantes no desenvolvimento do projeto, que serão apresentados no decorrer do presente trabalho.

As entrevistas semi-estruturadas são de extrema importância neste estudo, pois é por meio delas que iremos evidenciar, através da fala dos professores, como ocorreu a elaboração do Currículo no município de Paulínia, e principalmente, qual a concepção subjacente de avaliação a esta proposta, como, segundo as falas dos professores, foi executada a proposta de avaliação (inicial).

A aproximação com cada escola se deu para a entrevista com os docentes, pois foi selecionado um número total de professores de cada escola participante do projeto, a fim de investigar, através da fala de cada um, como foi proposta a avaliação para a escola, para o professor, para sua sala de aula e para seus alunos.

A maioria das entrevistas ocorreu individualmente, algumas escolas solicitaram entrevistar professores em duplas, outra escola solicitou que a pesquisadora fosse numa reunião pedagógica, entrevistar um grupo de professores.

As questões que permeiam o roteiro de entrevista (ver anexo III) são questões abertas, que tiveram por finalidade entender a proposta de avaliação e de que maneira essa proposta ocorreu. O maior número de questões teve foco principal na avaliação: o que o professor entende por avaliação; para o professor, qual o principal objetivo do ato de avaliar; como o professor planejava a avaliação; como esta se deu dentro da sala de aula; como ficou o rendimento dos alunos com a proposta de avaliação inicial do currículo, dentre outras questões.

Também foram realizadas entrevistas com os gestores que coordenaram a elaboração e implantação da proposta no município, na gestão de 2009 a 2012. São elas: a Secretária de Educação do município, a chefe do Departamento Pedagógico, e uma professora da rede, que acompanhou a implantação da proposta nas Creches e Escolas Municipais de Educação Infantil

(EMEI).

1.4. O processo de aproximação ao objeto de estudo

Antes de entrarmos em contato com a Secretaria de Educação, preenchemos todos os documentos solicitados pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, do Instituto de Biociências, e enviamos toda a documentação para o mesmo. Depois de algum tempo recebemos um parecer do Comitê, em que teríamos de arrumar alguns detalhes no projeto e na documentação, para conseguirmos a aprovação do projeto.

Feitas as devidas correções, enviamos novamente ao Comitê de Ética, e enquanto esperávamos, entramos em contato com a Secretaria de Educação de Paulínia. Fomos até a prefeitura de Paulínia, de posse de uma carta de apresentação da instituição, responsável pela pesquisa e da orientadora para estabelecer um contato inicial com a Secretaria da Educação.

Logo no primeiro contato já encontramos algumas dificuldades. O atual prefeito havia acabado de tomar posse e havia mudado toda a equipe da Secretaria de Educação. A grande maioria das pessoas que haviam participado da elaboração da proposta foi transferida ou para escolas (muitos professores trabalhavam na Secretaria da Educação), ou para outros locais de trabalho.

Na Secretaria estavam quatro ou cinco pessoas da gestão anterior e que participaram da elaboração da proposta. No entanto, mesmo conversando com algumas dessas pessoas, as afirmações que ouvíamos era “-Participei pouco da proposta”, ou “-Você deve procurar determinada pessoa, pois ela lhe dará melhores informações”, e foi exatamente isso o que fizemos. Dentro da Secretaria da Educação existe o DEPE – Departamento Pedagógico e, soubemos que nele se encontravam todos os documentos referentes a proposta.

Fomos então à busca da presidente anterior do DEPE, que atualmente está lecionando em uma escola municipal da rede. Depois de duas tentativas conseguimos finalmente nos encontrar, rapidamente. Na conversa, ela nos disse que não teria problema nenhum em nos conceder uma entrevista e falar mais sobre como foi toda a proposta, o Currículo da Rede, ela também se disponibilizou em nos dar acesso aos documentos que ela tinha arquivado (mas não mencionou quais documentos).

Porém, para ter acesso a tudo isso, nós deveríamos ter em mãos uma autorização da atual Secretária Municipal da Educação, pois como se tratava de uma proposta que foi colocada em prática na gestão política anterior, poderíamos comprometer a ex-chefe do Departamento Pedagógico. Nosso novo objetivo tornou-se então, o de conseguir essa autorização, na Secretaria de Educação.

Retornamos à prefeitura e conversamos com uma pessoa da secretaria que é responsável pela parte de estágio nas escolas, nós a procuramos diretamente, pois havia sido indicação de uma pessoa da prefeitura, que previamente havia explicado nossa situação para essa pessoa. Ao conversarmos com ela, fomos orientadas a solicitar um protocolo para estágio não remunerado na Secretaria da Educação, a fim de consultar os documentos e fazer as entrevistas necessárias.

Explicamos a ela que não iríamos realizar uma pesquisa que necessitasse observação nas escolas, explicamos isso a fim de que ela compreendesse que queríamos somente uma autorização da Secretaria para ter acesso aos documentos da proposta, e realizar as entrevistas com os professores e demais pessoas que fizeram parte da elaboração da mesma.

Mesmo assim, ela pediu que fizéssemos o protocolo. Elaboramos então o documento, que foi enviado para análise no dia 22 de novembro de 2013, após a análise do Departamento Pedagógico e da Secretária Municipal de Educação, o protocolo seria aprovado ou não. Esperamos um pouco (por volta de duas semanas), então começamos a frequentar semanalmente a prefeitura para verificar se já havia sido ou não autorizado o protocolo.

Por volta da metade do mês de maio de 2014 é que foi autorizado o protocolo. Porém, esse protocolo não nos autorizava a entrevistar os professores, era necessária outra autorização e outro percurso. O caminho percorrido que se seguiu até a autorização para as entrevistas foi também bem intenso e cheio de obstáculos.

Nossa relação na Secretaria da Educação era diretamente com o Departamento Pedagógico, órgão interno da Secretaria, que é responsável por estabelecer as diretrizes do município, na área da educação. Nosso contato na Secretaria era a secretária da diretora do atual departamento.

Depois de muitas idas e vindas à prefeitura, finalmente a diretora do DEPE liberou a autorização para as escolas, no entanto, tínhamos um prazo de dois dias para apresentar uma lista com o nome dos professores que gostaríamos de entrevistar. Nesse momento já tínhamos a aprovação do Comitê de Ética para a realização das entrevistas.

Foi solicitado que escolhêssemos 20 professores no máximo, argumentamos que era um número baixo para as entrevistas, questionamos se não poderíamos entrevistar ao menos 40 professores, mas infelizmente não foi autorizado. Solicitamos aplicar alguns questionários, caso não conseguíssemos as vinte entrevistas, o que nos foi autorizado.

O grande problema é que não tínhamos uma lista com os professores e suas respectivas escolas, o material que tínhamos era o próprio currículo, que contém a lista dos 206 professores que participaram de sua elaboração, mas somente os nomes, sem as escolas. Ao solicitarmos às gestoras uma possível lista de professores por escola, elas afirmaram que não tinham esse material. A solução que encontramos foi sair de escola em escola, pedindo aos diretores que dessem uma breve

olhada na lista com os nomes dos professores que participaram da elaboração do Currículo, para então selecionarmos alguns deles para entrevista.

Saímos então pelas escolas, quando, ao conversarmos com uma coordenadora de determinada escola (que também participou da elaboração da proposta), ela nos indicou, voluntariamente 20 nomes de professoras que participaram do processo. Segundo a sua fala, haviam ali algumas professoras que se proporiam a falar da experiência da proposta de Avaliação e do Currículo, o que para nós foi imensamente interessante, pois as gestoras entrevistadas haviam nos indicado apenas dois ou três nomes de professoras que haviam participado do processo.

Feita a lista, encaminhamos à Secretaria de Educação, mais precisamente, ao DEPE, que em duas semanas autorizou a entrada às escolas para a realização das entrevistas. No entanto, para nossa surpresa, das onze escolas, o departamento só liberou dez, uma escola não foi autorizada. Ao questionarmos esta mudança fomos informadas que iria ser encaminhada a nossa solicitação de entrevista dessa escola para a diretora do departamento novamente, sem mais explicações e até o momento final da apresentação desse trabalho não foi nos informado nem autorizado a realização da entrevista nessa escola.

Com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (ver Anexo II) e da Secretaria de Educação, começamos a agendar as entrevistas nas escolas já autorizadas pela Prefeitura Municipal de Paulínia. O total de entrevistas (22 professoras e 3 gestores) ficou da seguinte maneira:

Quadro 1 – Quantidade de escolas e professoras entrevistadas

ESCOLAS	PROFESSORES ENTREVISTADOS
A	3 professoras – P1, P2, P8
B	9 professoras ¹ - P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21 e P22
C	1 professoras – P5
D	1 professora – P4
E	1 professora – P12
F	1 professora – P7
G	2 professoras – P3, P6
H	1 professora – P11
I	1 professora - P13
J	2 professoras – P9, P10 ²
	Total: 22 professoras

1 Na escola B, a entrevista foi realizada com um grupo de 09 professoras, na reunião de HTPC, a escolha foi solicitada pela escola.

2 Na escola J, a entrevista foi realizada com as duas professoras juntas, também por solicitação da escola.

Por questões de sigilo, as escolas tiveram seus nomes trocados por letras do alfabeto, e as professoras tiveram seus nomes substituídos pela letra P em conjunto com um número. A entrevista com as gestoras ocorreu concomitante a entrevista com as professoras, porém foram mais tranquilas, em relação aos horários das gestoras, que eram mais flexíveis e extensos, do que o das professoras entrevistadas. Também por questões de sigilo, trocamos os nomes das gestoras do projeto por letras, que ficaram da seguinte forma:

Quadro 2 – Quantidade de gestoras entrevistadas

GESTORAS DA PROPOSTA	
	G1
	G2
	G3

No total, foram analisados 16 documentos oficiais, que compuseram e embasaram o Currículo da Rede, todos estes documentos listados abaixo estão presentes no site da prefeitura de Paulínia. Os documentos são:

Quadro 3 – Documentos Oficiais

1	Texto Fundamentação
2	Histórico Currículo
3	Currículo – Anos Iniciais
4	Diretrizes Didáticas Anos Iniciais → se subdivide em 26 documentos, intitulados de “atividades”
5	Bases Avaliação 1º aos 3º anos
6	Bases Avaliação 4º e 5º anos
7	Diretrizes e digitação às Avaliações
8	Objetivos da Educação
9	Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 1º ano
10	Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 2º ao 5º ano
11	Currículo de História e Geografia
12	Currículo de Ciências

13	Entrelaçamento Currículo de Conhecimentos
14	Referencial de Linguagem
15 de	Referencial de Matemática
16	Currículo de Educação Física
17	Documento de Recuperação

Diante do percurso demonstrado, as informações coletadas foram importantes e fundamentais para compor os dados de pesquisa, com a finalidade de compreender o nosso objeto de trabalho, a avaliação. Neste estudo, a avaliação proposta dentro de um Currículo apresenta-se de maneira diferenciada, uma vez que é o ponto de partida de todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Motivados em estudar a avaliação e buscar outras possibilidades e outras visões, ao nos depararmos com a proposta de Paulínia surgiu a inquietação em estudar esse projeto, e se de fato, há a superação da avaliação de simples medição e classificação, para a formação plena de seus estudantes.

Desta forma, este estudo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, a Introdução, na qual apresentamos o objeto de estudo, os objetivos do trabalho e o percurso metodológico da pesquisa já apresentados.

Em seguida, o primeiro capítulo discutirá a Avaliação e a Organização do Trabalho Pedagógico, uma vez que nosso tema de estudo, a avaliação, é um elemento fundamental presente na organização do trabalho pedagógico da escola.

O segundo capítulo refere-se ao objeto de estudo, a proposta e avaliação no Currículo da Rede de Paulínia/SP, para isso faremos uma breve contextualização do município e da educação do mesmo, em seguida da apresentação do Currículo, para finalmente, discutirmos a proposta de avaliação.

O terceiro e último capítulo trata-se da apresentação e uma organização dos dados das entrevistas das professoras e gestoras do projeto, em seguida de uma análise das falas, que serão discutidas segundo os temas a que foram alocadas. Por fim, apresentaremos as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido e analisado.

CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: TATEANDO SIGNIFICADOS E COMPREENSSÕES

Neste capítulo nos propomos a discutir Avaliação Educacional. Primeiramente, será apresentado um breve histórico da avaliação, em seguida a discussão de concepções e funções apresentadas por diferentes autores, a fim de compreender a concepção de avaliação presente em nosso objeto de estudo, a proposta de avaliação presente no currículo de Paulínia/SP.

A avaliação apresenta um papel fundamental no processo pedagógico, no qual deve permanecer durante todo o processo, uma vez que auxilia no trabalho em sala de aula, no desenvolvimento (individual) dos alunos, no melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, também nos propomos a discutir, ainda, a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar e, as avaliações externas, que de certa maneira, estão presentes na escola e marcam a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

2.1. Breve Histórico da Avaliação

Conforme Depresbiteris (1991, p. 51) “[...] o uso da avaliação como medida vem de longa data: já em 2.205 a.c. O grande Shum, imperador chinês, examinava seus oficiais com o fim de os promover ou demitir”. Ao longo dos anos a avaliação foi sendo apropriada por alguns autores em seus estudos. Segundo Sousa (1991, p. 27), os estudos voltados à temática da avaliação começaram a surgir com mais força no século XIX “Desde o início do século tem-se, de modo sistematizado, a realização de estudos sobre avaliação da aprendizagem, voltados particularmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano.”

A avaliação apresenta uma característica formal por volta do ano de 1845, quando Horace Mann (apud Vianna, 1995) utiliza-se da avaliação para a coleta de dados com a finalidade de auxiliar na “fundamentação de decisões políticas” que se referem à área da educação. A partir daí a avaliação vai delineando características de *survey*, ou seja, um trabalho voltado para a mensuração de dados. (VIANNA, 1995).

Por volta do ano de 1905, Alfred Binet e Théodore Simon, autores franceses, iniciaram seus estudos sobre a avaliação sob uma perspectiva mais de medida do que de descrição do desempenho do aluno. Para Binet e Simon, a avaliação tinha como concepção medir a inteligência e as aptidões, a fim de medir o conhecimento escolar dos alunos. (FERNANDES, 2009).

A avaliação também se ampara historicamente em obras de autores norte-americanos, os quais proporcionaram uma grande discussão sobre o tema. O primeiro deles é Ralph W. Tyler, sua influência se deu entre 1930 a 1945, e segundo Vianna (1995, p.10) “[...] passou a ser considerado o

verdadeiro iniciador da avaliação educacional”. Ralph Tyler aborda a avaliação baseada nos objetivos a serem analisados, onde a finalidade da avaliação é a de verificar se os objetivos educacionais propostos pelo currículo escolar foram de fato atingidos.

Para Tyler, a avaliação está diretamente relacionada ao currículo, o qual vai permitir um melhor planejamento do trabalho didático. Segundo este autor, a avaliação possui dois pontos importantes em seu processo:

Em primeiro lugar, ela implica que a avaliação deve apreciar o comportamento dos estudantes, visto ser uma mudança desse comportamento o que se busca em educação. Em segundo lugar, ela implica que a avaliação deve envolver mais do que uma simples apreciação em qualquer momento dado, uma vez que, a fim de verificar se ocorreu mudança, é necessário fazer uma apreciação na fase inicial e outras mais tarde, para identificar as mudanças que talvez estejam se processando. (TYLER, 1981, p. 99)

Para o autor, a avaliação não deve ocorrer somente no início do processo de ensino, mas também no final e até em outros momentos (após a formação do aluno, por exemplo), dessa maneira, ocorre uma melhor análise da mudança/evolução dos alunos. Tyler também chama a atenção para o fato de que para avaliar os alunos não precisa ser necessariamente somente através dos “testes com lápis e papel” (TYLER, 1981, p. 100), mas existem outros meios de avaliar os alunos como, por exemplo, por meio de entrevistas, amostragem, questionários e observação.

Ainda na década de 1930, mais especificamente no ano de 1937, é criado, no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – que no início era conhecido como Instituto Nacional de Pedagogia, para posteriormente alterar seu nome. O INEP teve por importante objetivo “fornecer às Secretarias de Estado da Educação um conjunto de informações sobre as deficiências da aprendizagem escolar [...]” (VIANNA, 1995, p.19). O INEP tem por função fazer levantamentos em todos os níveis de ensino, a fim de auxiliar a formação e implementação de políticas públicas no que se refere a educação nacional.

Outro autor americano que influenciou o pensamento sobre avaliação educacional foi E.L.Thorndike, que desenvolveu seus estudos no início do século XX. Para Thorndike o objetivo da avaliação era o de medir/verificar as mudanças que ocorriam nas pessoas, em seu comportamento. A avaliação, neste momento, apresentava então um caráter mais técnico, voltado para a concepção de medida, através da utilização de testes.

O tema da avaliação educacional surge no Brasil relativamente tarde, se comparado com outros países, como Estados Unidos e Inglaterra. Segundo Gatti,

Nos anos 60, no âmbito da valorização de perspectivas mais tecnicistas em educação, passa a ser incorporada no contexto das políticas desenvolvimentistas do

período. No entanto, no fim dos anos 70 e início dos anos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta 'sob suspeita' como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia. (GATTI, 2002, p.19)

No Brasil, a avaliação começou a ser pensada a partir dos anos 1960, primeiramente sob a ótica da psicometria e dos testes padronizados, com vistas a verificar o rendimento escolar. No entanto, esse tipo de direcionamento da avaliação não obteve grandes contribuições acadêmicas. Nos anos 70 surge a preocupação com a formação de pessoas para lidar com diferentes modalidades avaliativas, como por exemplo, os grandes vestibulares unificados. Também nessa década iniciam-se as tentativas de verificar a situação de ensino de determinadas séries.

Nos anos 80, cria-se o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – EDURURAL – que foi um importante programa do Nordeste e que teve por finalidade coletar dados em escolas dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, através de provas aplicadas em 2^{as} e 4^{as} séries do ensino fundamental. Foi um projeto amplo e que teve por principal objetivo melhorar o ensino da zona rural de estados do Nordeste.

A partir da década de 90, a atenção, por parte das políticas públicas, se volta para a avaliação da educação básica. Começam a surgir as primeiras iniciativas de criar um modelo específico de avaliação da educação básica, onde realizam-se avaliações de rendimento escolar, que possibilitam “um certo aprimoramento de pessoal, instrumentos e formas de aplicação.” (GATTI, 2002, p.25).

Também a partir dessa década começa o desenvolvimento do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, que posteriormente (2005) se constituiu em ANRESC e ARESC, conhecida como a Prova Brasil, são avaliações em larga escala que abrangem tanto a rede pública como a rede privada, seu objetivo é avaliar os estudantes de ensino fundamental, nas áreas de Português e Matemática.

Com a propagação das avaliações em larga escala em nível nacional, surgem os sistemas de avaliação estaduais, como por exemplo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino. Esse exame é aplicado nas turmas de 2º, 3º, 5º, 7º e 9º ano de escolas de ensino fundamental e 3º ano de ensino médio.

No ano de 2007 foi criado o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – é um índice que tem por finalidade verificar a qualidade de cada escola.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos,

facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP, 2011, n.p.)

Em 2007 é criado o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – que também é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) e também do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nas avaliações de qualidade feitas pelo Idesp se consideram como critérios o desempenho dos alunos no Saresp e o fluxo escolar dos alunos.

São muitos os estudos desenvolvidos na área da avaliação educacional no Brasil – FREITAS (2012; 2005; 2003) JANELA (2005) SOUZA (1991) VILLAS BOAS (2002) dentre outros – mas ainda se observa que nas escolas a necessidade de ocorrer uma construção coletiva e formativa com relação à avaliação, que caminha vagarosamente, uma vez que as avaliações em larga escala tem ocupado grande parte da atenção das escolas, por isso torna-se tão importante o estudo e aprofundamento de redes que de certa forma tem tentado rever suas propostas no sentido de buscar melhorar concepções e valores, e não somente preocupar-se com instrumentos, técnicas e resultados.

De maneira geral, a avaliação apresenta-se em três níveis, segundo Freitas (2012) : avaliação em larga escala, que diz respeito a avaliação de redes de ensino em nível nacional, estadual ou municipal; avaliação institucional, que se refere a avaliação da instituição escola; e por fim a avaliação da aprendizagem, que é realizada na sala de aula pelo professor.

As avaliações em larga escala são o tipo de avaliação mais abrangente por avaliarem as escolas em redes ou sistemas podendo ocorrer em nível municipal, estadual e nacional. Geralmente esse sistema de avaliação é realizado externamente à escola e apresenta exames prontos (testes padronizados), o que requer do professor um ensino mais objetivado, no sentido de que o conteúdo a ser ministrado nas aulas é mais voltado para os testes em larga escala, a fim de a escola apresentar um bom desempenho, e conseqüentemente, apresentarem uma classificação das escolas e das redes de ensino com ênfase nos resultados/produtos da referida rede e/ou sistema de ensino, podendo, dependendo das políticas instauradas, oportunizar premiações ou punições oferecidas aquelas que apresentarem melhor/pior desempenho.

As avaliações institucionais se encontram no nível interno da escola, o que permite à direção e coordenação um melhor acompanhamento do trabalho realizado pela escola e das salas de aula e podem contribuir para uma reflexão sobre os resultados que apareceram nas avaliações em larga escala. Uma vez que a escola tem a possibilidade de pensar em conjunto, torna-se mais fácil a

percepção de dificuldades e da maneira que se pode superá-las.

A avaliação da aprendizagem é mais peculiar, pois está inserida no contexto da sala de aula, na qual o mediador da avaliação é o professor. Na sala de aula o professor avalia tanto de maneira formal (através de provas, testes, exames e demais atividades às quais se atribui uma nota) como também de maneira informal (mediante o comportamento do aluno, atitudes e valores), sendo assim o professor pode se utilizar de diversas formas de avaliar o aluno sem ficar estritamente atrelado a prova e/ou aos testes, ou um único instrumento de avaliação. Este trabalho tem por finalidade estudar e investigar a avaliação no que se refere a proposta do município investigado.

Na área que abrange a avaliação formal e informal, (BERTAGNA, 2002, 2006) existe o juízo de valor, que nada mais é do que um “julgamento”, uma opinião que o professor concebe para si, sobre seus alunos:

A forma como o professor se relaciona com o aluno – desde a forma de falar, os gestos e olhares – carrega, em relação ao conhecimento e mais intensamente ao comportamento e atitudes dos alunos, juízos e valores que no cotidiano geram uma imagem do aluno para o professor, para ele mesmo e para a turma. (BERTAGNA, 2006, p. 69)

Freitas (2012) nos mostra que a avaliação formal é constituída por provas (testes, exames), que levam à nota; enquanto a avaliação informal é constituída pelos juízos de valor, “invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias” (FREITAS, 2012, p. 27). Os juízos de valor estão enraizados no cotidiano escolar, que influenciam tanto a avaliação informal como também a avaliação formal, que geralmente se expressa na classificação do aluno em bom/mau, aprovado/reprovado.

Dentro do âmbito da avaliação formal e informal, segundo resultados de pesquisas realizadas sobre este aspecto da avaliação analisadas por Freitas (2012) há um tripé avaliativo que se refere a: avaliação instrucional, avaliação disciplinar e atitudinal. A primeira é aquela que verifica o nível de conhecimento dos alunos nos conteúdos expostos em sala de aula. Para isso, utiliza-se de provas, testes, trabalhos, dentre outros instrumentos avaliativos, que verificam o domínio do conhecimento e geralmente o transformam na nota.

A avaliação disciplinar ou de comportamento avalia a conduta social do aluno, seu comportamento em sala de aula, sua maneira de agir no geral. A avaliação atitudinal ou de valores cria juízos de valor (julgamentos) sobre os alunos, sobre suas atitudes, etc.

Há também “tipos de avaliação segundo os objetivos a que servem” (RAPHAEL, 1995, p. 35). Essa categorização apresentada por Raphael (1995) foi proposta por Scriven (1973) e, posteriormente, revista por Bloom (1983). O primeiro tipo de avaliação refere-se a avaliação diagnóstica, que será retomada mais abaixo, mas que de maneira geral, o autor aponta que essa

avaliação diagnóstica tem por principal função conhecer em que nível de aprendizagem se encontram os alunos.

Raphael (1995) nos apresenta também a avaliação formativa, que é um tipo de avaliação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, permitindo o acompanhamento, por parte do professor, das dificuldades e dúvidas dos alunos, e permitindo aos estudantes, que haja uma superação desses obstáculos, pois “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*” (RAPHAEL, 1995, p. 35, grifo nosso).

No processo de apropriação de desenvolvimento humano e apropriação da cultura e conhecimentos sistematizados pela humanidade, a avaliação deve permitir re-elaborar o ensino e a aprendizagem, não deve ser um processo que mostra ao professor/escola/sociedade o que se aprendeu, numa relação de “prestação de contas”, ou de evidenciar resultados pontuais, mas deve ser um processo constante em que o aluno possa se apropriar- daquilo que a escola tem a lhe oferece (o conhecimento), a fim de que assim o aluno possa “aprender para intervir na realidade” (FREITAS, 2003, p. 42) e o professor e a escola rever sua finalidade educativa.

A avaliação somativa, segundo Raphael (1995) por sua vez, é realizada ao final do processo de ensino-aprendizagem, de modo a verificar se os objetivos propostos foram alcançados. A avaliação somativa torna-se mais restrita a classificação, pois a atenção principal é no desempenho do aluno na avaliação, e não no desenvolvimento do estudante durante todo o processo. A avaliação somativa mostra-se então, mais alinhada à perspectiva de classificar o aluno em aprovado ou reprovado.

A avaliação da aprendizagem está inserida na relação entre professor, aluno e o conhecimento. Dentro da organização do trabalho pedagógico tradicional, o cenário educacional é aquele em que o professor é quem detém o conhecimento e que o transmite aos seus alunos. O ensino tradicional a que se refere este trabalho, se apóia nos estudos de segue Mizukami (1986), em que, no processo de ensino-aprendizagem, é indispensável a atuação do professor, uma vez que é ele quem transmite os conteúdos de ensino e verifica se de fato seus alunos apreenderam o conhecimento.

Dessa forma, após a transmissão do ensino, o professor vai utilizar-se da avaliação na verificação dos conteúdos que foram ensinados aos estudantes. A escola é o local onde se deve desenvolver a educação, de maneira que coloque os alunos em contato com as grandes obras, com a cultura, a fim de desenvolver o aluno em sentido pleno. Segundo a autora, no modelo tradicional:

A escola é o local da apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos e demonstrações. A ênfase não é colocada no educando, mas na intervenção do professor, para que a aquisição do patrimônio

cultura seja garantida. O indivíduo nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele deles se aproprie. (MIZUKAMI, 1986, p. 18)

Dentro desse modelo, o trabalho do professor pode ser descrita de maneira a “transmitir-verificar-registrar”, modelo este exposto por Hoffman (1994), no qual a avaliação tem por finalidade verificar se o aluno realmente aprendeu os conceitos expostos nas aulas.

O modelo “transmitir-verificar-registrar” ocorre de forma em que o professor transmite seu conhecimento aos alunos, em seguida verifica o que o aluno aprendeu, por meio de provas, testes, avaliações, e por fim o professor registra aquilo que o estudante demonstrou que sabe, o que é exposto através da nota que cada um recebe. Esse é um modelo de ensino que está muito presente nas salas de aula e que coloca a relação entre professor e aluno numa relação distante, em que o professor é o sujeito avaliador e o aluno é o objeto a ser avaliado.

Hoffmann (1994) também chama a atenção para uma questão muito importante no trabalho escolar que muitas vezes impede o desenvolvimento do aluno, como também influencia no trabalho do professores: trata-se da postura comportamentalista e conservadora dos educadores, e segundo a autora, esta postura impede que os professores trabalhem com as dificuldades dos alunos, com seus questionamentos, com os seus erros, numa perspectiva de construção do conhecimento.

O erro também é um conceito que muitas vezes, na visão dos professores, já tem a sua solução: a correção. É importante que o erro seja pensado “numa perspectiva dialógica e construtivista (...), [o erro é] um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano.” (HOFFMANN, 1994, p.57)

Hoffman (1994) chama-nos a atenção para a importância da relação corrigir x refletir, na qual a correção é uma ação que fica restrita somente ao professor, e que muitas vezes não é passível de discussão, enquanto que a reflexão é voltada para todos, professores e alunos, o que contribui para a discussão sobre o posicionamento de cada um e o porquê pensar de determinada forma, enfim, caminha-se para uma reflexão crítica.

A prática da reflexão, por sua vez, proporciona diálogo entre aluno e professor, e segundo a autora

A avaliação, enquanto relação dialógica, aí conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.(HOFFMANN, 1994, p.56)

A avaliação mediadora, segundo Hoffman (1994), é uma avaliação que, assim como exposto

na citação acima, exige do professor que ele reflita, juntamente com o aluno, sobre o objeto do conhecimento, e que o professor não somente julgue os resultados expostos pelo aluno, mas que pense junto com ele e assim, acompanhe o aluno em seu desenvolvimento.

O acompanhamento do aluno por parte do professor não é tarefa simples, uma vez que “acompanhar pode ser definido por **favorecer**, e não simplesmente estar junto a” (HOFFMAN (1994, p. 57, grifo do autor), ou seja, acompanhar requer incentivar o desenvolvimento do aluno, refletir junto com ele, dialogar em meio a suas dúvidas e questionamentos, direcionar.

O modelo “transmitir-verificar-registrar” é um modelo que pára no tempo, “congela” o saber, na medida em que sua finalidade maior é a de verificar a aprendizagem, através da avaliação, para em seguida haver o registro desse momento e somente isso, enquanto que a avaliação que a autora explicita no texto é uma avaliação mediadora que vai além do momento de verificação da aprendizagem, é um modelo de avaliação que busca a reflexão não só dos estudantes como também do próprio educador, para o desenvolvimento do aluno.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação contribui para se estabelecer a relação entre professor e aluno, com o conhecimento, no sentido de que o ensino, atividade realizada pelo professor, está intimamente atrelado à aprendizagem, que é a atividade realizada pelo aluno, sendo assim, juntos, professor e aluno (ensino e aprendizagem), produzem na atividade pedagógica – produção e conhecimentos - para uma transformação social. A avaliação aparece então como uma mediadora e formativa no processo do ensino e da aprendizagem, cuja finalidade maior de todo o processo é desenvolvimento do aluno, ampliando os conhecimentos de mundo, das culturas.

A concepção apresentada por Hoffmann (1994) busca a avaliação numa perspectiva mediadora do processo de aprendizagem. Já Luckesi (1990) ao definir a avaliação também faz a discussão sobre a necessidade de se superar no conceito da avaliação o caráter apenas de verificação do desempenho escolar do aluno. Para este autor, o ato de avaliar é definido da seguinte maneira:

O termo **avaliar** também tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo um tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. (LUCKESI, 1990, p.76, grifos do autor)

Em contrapartida, segundo Luckesi (1990, p.72) o ato de medir tem por objetivo “comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a

quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto a ser medido”. No caso da aprendizagem escolar, a medida se dá pela quantidade de erros e acertos dos alunos em provas, testes, avaliações, sobre um determinado conteúdo trabalhado em sala de aula. A transformação dos erros e acertos se mostra na nota emitida pelo professor.

Segundo o autor o professor utiliza-se então de três procedimentos para aferir o rendimento escolar dos alunos, a saber: realiza-se primeiro a medida do aproveitamento escolar (por meio de provas, testes); em seguida, há a transformação da medida em nota ou conceito, e por fim, faz-se a utilização dos resultados identificados para classificar os alunos em aprovado e reprovado.

Toda essa organização do trabalho pedagógico da sala de aula evidencia uma relação em que há somente a verificação do conteúdo ensinado, uma vez que se encerra nesse momento a aprendizagem daquele conteúdo e não se identifica uma ação do professor sobre os resultados obtidos na avaliação.

O ato de medir tem por finalidade verificar o dado/ a nota/ o resultado obtido, mas não leva em consideração se esses dados obtidos precisam ser retomados/ repensados ou redirecionados. A verificação “estanca/paralisa” o conhecimento, enquanto a avaliação possibilita ao aluno seu desenvolvimento como um todo.

Conforme a citação de Luckesi (1990) um pouco acima, o ato de avaliar exige uma “tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação”, (p. 76) cuja principal atitude do professor deve ser a de re-significar a aprendizagem do aluno, no sentido de levar os alunos à reflexão, crítica e discussão do conteúdo anteriormente avaliado.

A avaliação pressupõe tomar o objeto avaliado (no caso, o aluno) como um todo e assumir uma decisão de ação “ante ou com ele” (LUCKESI, 1990, p.76), em que haja um compromisso em possibilitar ao educando seu pleno desenvolvimento.

Outra concepção da avaliação é desenvolvida por Saul (1995), que coloca a avaliação como sendo emancipatória. Segundo a autora, a avaliação emancipatória “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 1995, p. 61). Dentro desse contexto de avaliação, a finalidade do ato de avaliar é o de permitir com que as pessoas tomem uma posição de ação na sua escolarização, participando ativamente da realidade, no sentido de “escrever sua própria história”, libertando-se assim do senso comum que permeia a sociedade.

A avaliação enquanto emancipação humana tem por finalidade produzir nas pessoas um senso crítico não só da sociedade, mas da vida como um todo. Avaliar é pensar no futuro, refletir, buscar, florescer culturalmente. O pensamento sobre a avaliação necessita sair do âmbito da repressão, de afastar o aluno assustando-o com provas e testes; para o âmbito da emancipação, que

significa trazer o aluno, não como coadjuvante, mas como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem, que na maior parte das vezes é utilizada no final do processo pedagógico, neste caso, a avaliação fica relegada, como já dito anteriormente, à função de verificação do ensino-aprendizagem. Na sociedade brasileira, em especial, essa característica fica ainda mais evidente, devido aos índices de desenvolvimento, às avaliações em larga escala, que de certa forma ocupam, a partir da década de 90, um espaço considerável nas escolas brasileiras.

No entanto, a avaliação vai muito além do que o conceito de medida do conhecimento e verificação do desempenho estudantil. Primeiramente, a avaliação é importante na organização do trabalho pedagógico, pois é ela quem dá os direcionamentos ao professor para um melhor desenvolvimento do seu trabalho com o aluno em sala de aula. Luckesi (1996) afirma que “enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões.” (LUCKESI, 1996, p. 116).

Uma vez que a avaliação subsidia a construção do processo de ensino-aprendizagem e oferece auxílio na parte da didática do professor, ela se torna mais do que fundamental em sala de aula, pois ela dá as bases para uma organização do trabalho pedagógico fundamentada em primeiro lugar no aluno, uma vez que “a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para continuar seus estudos” (VILLAS BOAS, 2004, p.29). É a avaliação que irá direcionar as ações em busca da superação das dificuldades e limites dos alunos.

A avaliação possibilita também, dentro do trabalho pedagógico, que se desenvolva uma melhor comunicação, entre professores e alunos. A avaliação em seu sentido amplo tem por objetivo criar uma relação de reflexão cuja finalidade é a de permitir com que educadores e estudantes compartilhem o conhecimento juntos. Cabe aos professores motivarem seus alunos a aprender, e cabe aos alunos partilhar suas dúvidas e inquietações, a fim de se tornarem participantes ativos no processo de avaliação, e não somente objetos da avaliação. O objetivo principal da avaliação é formar o aluno enquanto criança, estudante, cidadão, pessoa pertencente à sociedade.

Ao mesmo tempo que se reconhece a importância da avaliação no sentido de potencializadora do processo de ensino e aprendizagem, se observa que na realidade ela tem apresentado algumas funções que a distorce, ou melhor, a distancia desse caráter, de seu papel emancipador, transformador.

Souza (1991b) destaca algumas funções da avaliação, por meio de um estudo realizado em escolas de 1º grau – 5ª a 8ª série da rede pública do município de São Paulo, e que teve por objetivo analisar como estava sendo vivenciada a avaliação da aprendizagem, a partir da representação de

professores e alunos.

Em seu trabalho, a autora pôde identificar algumas funções sociais que a avaliação adquire dentro da escola, que se mostram nas “concepções de mundo, de educação e de ensino dos diversos profissionais que integram a escola” (SOUZA, 1991b, p.96), as funções que a autora apresentam são: a classificação, o controle e a subordinação em sala de aula.

A primeira função da avaliação, a de classificação, se mostra quando, dentro do processo pedagógico, a avaliação tem por finalidade principal o julgamento e a classificação dos alunos, por meio das notas ou conceitos atingidos ao longo do semestre. A conquista das notas e o bom desempenho em provas e exames acabam se tornando mais importante do que a apropriação do conhecimento em si:

A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se compromissados não com a aquisição de determinados conhecimentos mas, antes, com a conquista de determinados conceitos. (...) O que se percebe é que há compromisso do aluno não com a aprendizagem propriamente dita mas com o ganho de determinados pontos que lhe garantam o sucesso escolar, os quais, da forma como são atribuídos, não correspondem necessariamente à ocorrência de aprendizagem. (SOUZA, 1991b, p. 96)

Dentro dessa relação, o resultado final é que não se identificam as dúvidas e incertezas dos alunos para com o trabalho desenvolvido, mas relega-se a avaliação à função de julgamento e classificação dos alunos, quando na verdade a avaliação deve ser concebida e executada “[...] no sentido de tomá-la um auxiliar no desenvolvimento dos alunos, possibilitando-lhes a superação de dificuldades, não enfatizando resultados da aprendizagem (produto) em detrimento do processo de aprendizagem” (BERTAGNA, 2006, p.77)

Juntamente com a classificação está o conceito de premiação, no qual há o “reconhecimento”, por parte dos professores, dos alunos que se destacaram no processo avaliativo. Nessa premiação não há distribuição de presentes pelo esforço dos alunos, mas há um julgamento de valor, já mencionado um pouco acima, que é emitido pelo professor, pelo resultado obtido por seus alunos.

Outra função da avaliação que a autora destaca em seu trabalho é a de controle dos alunos. Uma vez que a preocupação dos alunos se mostra em atingir notas ou conceitos para poderem fechar o semestre/ ou passar de ano, a avaliação é um poderoso meio de controle dos alunos a medida em que interfere diretamente na nota, esta pode então, sofrer muitas influências ao longo do semestre e “dar o veredicto” de aprovação ou reprovação, onde a desobediência do aluno pode ter como uma de suas consequências os baixos conceitos/notas, que podem até levar a reprovação.

A avaliação se mostra também, com a função de punição, na qual o professor utiliza-se das avaliações, testes/provas surpresa, para punir o aluno pela sua falta de disciplina, pelo mau

comportamento em sala de aula. A punição também é revelada através da nota, uma vez que a disciplina do aluno também se torna um fator importante e que influencia a avaliação.

A nota se mostra então, um importante conceito utilizado pelo professor, que influi desde o controle para que os alunos atinjam os objetivos estabelecidos, até o estímulo para que os alunos permaneçam disciplinados e atenciosos durante as aulas. Além disso, a nota, na maioria das vezes, cria nos pais dos alunos uma expectativa, na qual é por meio dela que os pais verificam se seus filhos realmente aprenderam. A nota se torna um “comprovante” do que o aluno sabe ou não sabe.

Juntamente com o controle está o conceito de adaptação, cujo objetivo é o de estabelecer a conduta dos alunos segundo aquilo que o professor julga melhor, ou seja, a avaliação está posta também como instrumento que auxilia na reprodução da ordem e da disciplina:

A desobediência do aluno é punida por meio de baixos conceitos, o que pode levá-lo à reprovação e até ao convencimento de que é incapaz de adaptar-se à escola. Entretanto, embora não registrada em qualquer documento, há na escola uma expectativa de um certo percentual de aprovação dos alunos, e os professores procuram corresponder a ela. E, assim, alunos com conceitos baixos decorrentes de más condutas conseguem, muitas vezes, recuperar esse conceito, pois acabam sendo criadas maneiras de possibilitar-lhes isso. (SOUZA, 1991b, p.98)

Assim, utiliza-se da avaliação não para emancipar o aluno, ou com seu caráter mediador ou/e formativo, mediante a busca pelo conhecimento através do desenvolvimento do aluno como um todo, do incentivo a uma reflexão crítica e da discussão dos seus erros e revisão dos mesmos, como indicado por diferentes autores SAUL (1995), HOFFMANN (1994, 2003), FREITAS (1998; 2003; 2005; 2012), VILLAS BOAS (2002; 2004) , BERTAGNA (1997; 2002; 2006) utiliza-se da avaliação somente para controlar a postura do aluno em sala e garantir com que haja um bom andamento da aula.

A avaliação, sendo utilizada como meio de controle das condutas dos alunos, a fim de adaptá-los e fazer com que haja uma classificação dos mesmos por meio do seu desempenho, se mostra, por fim, como uma “manifestação de hierarquia e poder” (SOUZA, 1991b, p.99). Nesse processo não há uma participação mais ativa do aluno, ou seja, o ato de avaliar fica restrito ao professor, que analisa o desempenho do aluno e emite o seu julgamento, transformado em nota.

Ao passo em que as funções da avaliação anteriormente discutidas não conseguem promover o desenvolvimento do aluno como um todo, uma vez que apresentam uma prática restrita, voltada à transmissão e verificação de conteúdos, Souza (1991a) nos mostra outras atribuições que são dadas a avaliação e que tem por principal finalidade proporcionar o desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A autora nos apresenta três principais funções da avaliação: a primeira, é a de diagnosticar,

que refere-se a identificação das dúvidas, interesses, conhecimento e habilidades dos alunos segundo os objetivos propostos para a aprendizagem, e também à identificação das dificuldades do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação diagnóstica normalmente é aplicada antes do professor iniciar o processo de ensino-aprendizagem, e tem por objetivo mostrar as dúvidas e dificuldades dos alunos, além de permitir um melhor planejamento dos objetivos de ensino, uma vez que esclarece as reais necessidades apresentadas pela turma (RAPHAEL, 1995).

A segunda função da avaliação, segundo Souza (1991a), é a de retroinformar, ou seja, tem-se por finalidade verificar os resultados alcançados durante ou no final do processo de ensino-aprendizagem, para o planejamento do trabalho com base nessas informações observadas.

A terceira e última função da avaliação se refere a “favorecer o desenvolvimento individual do aluno”, nessa função, é a avaliação o instrumento que impulsiona o crescimento do aluno, o qual pode utilizar-se da auto-avaliação para se conhecer melhor e identificar suas dúvidas, dificuldades, habilidades. Neste ponto, a avaliação tem por finalidade ser “ [...] facilitadora do processo de autoconhecimento do aluno.” (SOUZA, 1991a, p. 37)

Entendendo as concepções e funções da avaliação na sociedade e na escola, vemos que a mesma apresenta um papel fundamental no processo pedagógico, no qual deve permanecer durante todo o processo, uma vez que a avaliação vem como um auxiliar no trabalho em sala de aula, no desenvolvimento individual dos alunos, no melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. A seguir, discutiremos mais sobre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico.

2.3. Avaliação e a Organização do Trabalho Pedagógico

Conforme exposto na introdução do trabalho, o objetivo deste estudo é o de investigar a concepção de avaliação presente em um projeto implantado em toda a rede municipal da cidade de Paulínia/SP. Este objetivo geral está intimamente ligado a Organização do Trabalho Pedagógico da escola, uma vez que a avaliação é “ [...] um elemento fundamental na organização do trabalho pedagógico que revela uma determinada concepção de educação e de sociedade” (COSSO, 2013, p.46).

A avaliação encontra-se tanto na organização da escola como um todo, através das avaliações institucionais e avaliações em larga escala, como na organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula. (FREITAS, 1991)

Dentro da organização do trabalho pedagógico da escola, existem categorias que são importantes no processo de ensino aprendizagem.

Para uma visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejado e finalmente pela avaliação do estudante. A avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido. (FREITAS, 2012, p. 14)

As categorias as quais o autor coloca dentro da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, são as categorias de objetivos/avaliação e conteúdo/método. Os objetivos e a avaliação são um par que orientam o trabalho de conteúdo e método, uma vez que “os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão o aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação” (FREITAS, 2012, p. 15). Sendo assim, a avaliação é a responsável por orientar os objetivos, e é por meio dela que desvendamos a concepção de educação presente na escola e na sociedade

A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação. A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquirem do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. (FREITAS, 1995, p. 95)

A organização do trabalho pedagógico tanto da escola como da sala de aula, sofre influências da organização social da sociedade como um todo, de seus interesses e objetivos políticos, econômicos e ideológicos. Uma vez que a educação tenha por objetivo principal a formação plena de seus estudantes, a avaliação deve ser um instrumento que ajude professores e alunos na superação de suas dificuldades, para o desenvolvimento e formação dos atores envolvidos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação se mostra então, como um poderoso meio de transformação da escola por parte da sociedade e de outras instâncias que influenciam diretamente a instituição escolar. Uma forma de ilustrar essa afirmação é a utilização das avaliações em larga escala como forma de produzir uma maior eficiência no ambiente escolar, por meio de provas e testes que medem o conhecimento com a finalidade de orientarem escolas e seus professores a identificarem suas falhas e melhorarem a educação, quando na verdade esses tipos de avaliações assumem outro caráter

É muito possível que estejamos vivenciando o aparecimento de um neotecnicismo no plano da organização do trabalho pedagógico. Da mesma forma que uma das palavras-chave no plano da crítica social que o neoliberalismo faz é “eficiência”, também no plano da organização do trabalho pedagógico ela poderá ser retomada, na forma de um neotecnicismo: avaliação das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações, revisão curricular; ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter em sala de aula – ou seja, desgarrar-se a análise da escola e seus determinantes sociais e assume-se que a escola vai mal porque lhe falta controle, eficiência, método, racionalização e

treinamento para o professor. (FREITAS, 1991, p. 12)

A ênfase nas avaliações em larga escala dadas pela sociedade coloca a organização do trabalho pedagógico fadada ao insucesso escolar, por parte tanto da escola como da sala de aula, pois, muitas vezes pelo fato do trabalho da escola, da equipe pedagógica e dos professores se direcionarem para os resultados apresentados nas avaliações externas, o desenvolvimento dos alunos e a relação de aprendizagem fica prejudicada.

As avaliações em larga escala não conseguem conhecer realmente a escola a que estão avaliando, seus alunos e professores, pois como nos mostra Freitas “Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados por federação ou pelos estados, distantes da escola” (FREITAS, 2012, p. 66).

Tanto a organização do trabalho pedagógico como a avaliação escolar tem por principal finalidade, a formação do aluno como um todo, mas para isso, é preciso olhar para a escola, para a organização que já existe nesse meio, também é importante levar em conta a realidade da escola e de seus professores, alunos, equipe gestora.

Freitas (1991) apresenta quatro elementos que são indispensáveis na organização do trabalho pedagógico da escola. O primeiro deles, se refere a necessidade do trabalho como organizador curricular, em que é preciso se atentar que “a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque desvinculada do trabalho” (FREITAS, 1991, p.13) onde o trabalho pressupõe a produção do conhecimento, que deve ser a principal finalidade do trabalho pedagógico.

O segundo elemento diz respeito a questão da unidade metodológica, em que o autor coloca que é preciso que haja, na escola, uma metodologia que opere no ambiente escolar como um todo. Segundo Freitas, a metodologia pressupõe também que haja uma interdisciplinariedade na prática pedagógica da escola:

A interação metodológica não prescinde necessariamente o desenvolvimento e estudo das metodologias para conteúdos específicos, muito embora a integração não deva ser entendida como uma justaposição destes vários métodos específicos. A metodologia integrada deve nascer interdisciplinar, a partir da contribuição dos pesquisadores especializados nos vários conteúdos escolares. (FREITAS, 1991, p.14)

O terceiro elemento importante na composição da organização do trabalho pedagógico é a auto-organização dos alunos, no que se refere tanto ao ambiente de sala de aula como ao ambiente da escola. O objetivo dessa auto-organização é a de permitir com que os alunos exerçam autonomia

e se organizem na participação nos assuntos relacionados à sala de aula e a escola, de maneira democrática e ativa.

O quarto e último elemento diz respeito ao trabalho coletivo, na relação existente entre professores e alunos, entre alunos e direção/coordenação, entre professores e a administração/direção. Todo trabalho coletivo da escola tem por finalidade, além de um melhor desenvolvimento do seu trabalho, a construção de um projeto político e pedagógico que permita a participação de todos.

Apresentados os quatro elementos que norteiam a organização do trabalho pedagógico, perguntamos então: e a avaliação dentro dessa organização? De que maneira ela se articula a organização do trabalho pedagógico (OTP)?

A avaliação, além de orientar os objetivos do par conteúdo/metodologia, supõe uma *“tomada de consciência* a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e suas relações com a organização do trabalho pedagógico” (FREITAS, 1995, p. 263, grifo do autor).

A avaliação, dentro da OTP deve ser um processo que não se limite às funções já apresentadas anteriormente (medir, classificar, controlar), mas que tome o aluno a fim de propiciar seu desenvolvimento como um todo. Fernandes e Freitas (2007, p.20) acreditam em uma perspectiva de avaliação “[...] cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.”

Ao refletirmos sobre o papel da avaliação na organização do trabalho pedagógico, é preciso romper com a ideia de que a mesma fica relegada ao final do processo de ensino-aprendizagem; Villas Boas (1998, p. 21) esclarece que: “A avaliação não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico: ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui”.

Através dessa citação se observa que a avaliação na OTP não aparece em uma etapa do trabalho pedagógico, mas permanece durante todo o processo. A avaliação abrange um âmbito que fornece base para um melhor desenvolvimento da OTP, pois ela permite ao professor e ao aluno que estes cresçam conjuntamente, uma vez que *“a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento”* (FREITAS, 1995, p. 264, grifo do autor).

Desta forma, avaliação permeia o ambiente da sala de aula e também o âmbito da escola, em que devem ser desenvolvidas as quatro categorias anteriormente apresentadas por Freitas (1991): trabalho pedagógico como organizador curricular; unidade metodológica; auto-organização dos alunos e trabalho coletivo e, em com a avaliação possibilitam que todos participem da organização do trabalho pedagógico, dando significado à educação, à avaliação, ao ensino.

A avaliação, dentro da OTP além de estar relacionada aos objetivos, conteúdo e metodologia, também deve estar articulada ao currículo. Entendemos que o currículo é aquele que

abrange “conjunto de matérias/disciplinas escolares; conjunto de atividades desenvolvidas na escola; conhecimentos selecionados e organizados para a finalidade do ensino-aprendizagem” (COSSO, 2013, p. 46). O currículo pode ser resumido como um conjunto de fatores que direcionam o trabalho a ser desenvolvido na escola, que implica a participação não só de professores, como também pela equipe gestora. A avaliação está colocada da seguinte maneira:

Chizzotti e Ponce (2012), nos apresentam duas tendências de currículo:

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas. (p. 32)

A perspectiva de currículo que se alinha o presente trabalho é aquele que apresenta caráter humanista, que preza pela formação de seus alunos enquanto estudantes e cidadãos de direito, formados por um ensino crítico e emancipador. Sacristán (2000), nos indica que o currículo não é só algo a ser implantado na escola, mas trata-se de um processo:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. (SACRISTÁN, 2000, p. 101)

Dentro desse processo em que envolve a organização do trabalho pedagógico, a avaliação tem papel fundamental, revelando os objetivos desse trabalho.

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 20)

Aqui aparece o segundo ponto importante da avaliação na OTP: além de permear todo o processo educativo, a avaliação promove o desenvolvimento não só do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula, como a avaliação também permite que visualizemos o que avançou em toda a OTP, o que regrediu, o que pode ser retomado, o mesmo pode ser ocorrer

com relação aos objetivos, conteúdos, os métodos, a avaliação.

É preciso buscar uma concepção de avaliação mais formativa e emancipatória, pois atualmente, as avaliações em larga escala têm influenciado as escolas e a organização do trabalho pedagógico presente nas mesmas, no qual há uma cultura de avaliação mais voltada para o “medir e o classificar”, como veremos a seguir.

2.4. As Avaliações Externas e a Organização do Trabalho Pedagógico

Neste ponto se pretende discutir o surgimento e o fortalecimento das avaliações em larga escala e sua influência na organização do trabalho pedagógico das escolas.

Em nosso país, “O uso de testes educacionais de modo mais generalizado se deu no Brasil a partir de meados da década de 60. Seu emprego está muito associado a exames vestibulares, através dos quais esta maneira de avaliar seguiu ampla divulgação” (GATTI, 1987, p. 34). O caráter assumido por esses exames é mais voltado para a medição e verificação do conhecimento, através de provas objetivas, com questões de múltipla escolha – testes estandardizados.

Ao longo da década de 60 e 70 houveram outras iniciativas voltadas aos testes e avaliações. Na década de 70 começa-se a preparar pessoas para lidar com a modalidade de avaliação que se apresenta nos grandes vestibulares (GATTI, 2002, p. 22), enquanto que na década de 80, há o desenvolvimento do projeto EDURURAL, realizado nos estados do Nordeste, já mencionado um pouco acima.

Nos anos de 1990 começaram fortes movimentos das avaliações em larga escala, iniciado pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB) em 1990. Esse sistema foi um marco no fortalecimento das avaliações em larga escala, segundo Souza e Arcas, “A estabilização das políticas de avaliação pode ser percebida pela permanência e regularidade das aplicações do Saeb” (SOUZA e ARCAS, 2010 p. 182).

Em 2005 o SAEB reestrutura-se em Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), esta segunda é também conhecida como Prova Brasil. A ANEB avalia escolas da rede pública e privada, e é também uma avaliação amostral, enquanto a ANRESC é uma avaliação censitária, que avalia somente escolas da rede pública.

Surgem também iniciativas nos âmbitos estaduais, como por exemplo o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996. Em 2007 cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – que tem por objetivo demonstrar as metas alcançadas pelas escolas através das avaliações em larga escala. Também em

2007 é criado o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) e também do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Esses indicadores e os sistemas de avaliação tem como objetivo primordial medir a educação e monitorar a qualidade do ensino que é desenvolvida nas escolas brasileiras, além de verificar de que forma essa qualidade se encontra, direcionando sobre quais caminhos e decisões podem e devem ser tomadas (quase sempre com a preocupação com os índices apresentados nas avaliações), de maneira a elevar a qualidade do ensino cada vez mais. Segundo Janela (2014)

Com efeito, sobretudo nos níveis do ensino básico e secundário (ou fundamental e médio no caso brasileiro) a avaliação externa das aprendizagens dos alunos e os resultados mensuráveis que dela decorrem ditam, frequentemente, os parâmetros relativamente aos quais se referencia a avaliação dos professores, a avaliação das escolas e, até mesmo, de uma forma bastante arbitrária, a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais. (JANELA, 2014, p. 492)

As escolas que utilizam das avaliações externas apropriam-se das mesmas, pois estas acabam fazendo parte do planejamento, da organização, do direcionamento das atividades escolares. Muitos trabalhos evidenciam que as avaliações externas já estão incorporadas ao cotidiano da escola, pois o conteúdo a ser trabalhado pelos professores deve contemplar o que provavelmente aparecerá nestas avaliações.

O estudo de Mello (2014) analisou as práticas pedagógicas e avaliativas de uma escola estadual do interior paulista, que era considerada uma escola de qualidade segundo os resultados do Ideb e Idesp. Neste estudo a autora nos mostra que as práticas pedagógicas das professoras sofriam influências das avaliações externas:

A realidade observada também apresenta este aspecto, as professoras das turmas de 5º ano da escola Gama aderiram ao currículo oficial e o modelo de ensino para suas aulas adotando ações que levassem a bons resultados. Observamos na escola que os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, áreas que os alunos são avaliados, além de tomarem mais tempo nas aulas que as outras áreas, eram trabalhados em momentos coletivos, principalmente nos ATPC'S, como uma formação continuada para as professoras para que aplicassem nas suas práticas de ensino em sala de aula. (MELLO, 2014, p. 237)

Souza e Arcas (2010, p.193) através de seus estudos também afirmam que “As evidências da pesquisa demonstraram que a avaliação da aprendizagem toma como referência a avaliação em larga escala”. Dessa forma, todo o trabalho pedagógico acaba voltando-se para o que será cobrado nos testes, pois é o resultado dessas avaliações que mostrará como anda a qualidade do ensino. Muitas escolas acabam assim por valorizar e enfatizar a preparação para os testes, contribuindo para

um melhor desempenho dos alunos, conforme vemos no estudo de Polato (2014) :

Nas duas escolas também chamou atenção a preparação para os testes. Em uma das falas, por exemplo, na escola A ocorre o uso do termo condicionamento para que o aluno consiga um bom desempenho na avaliação, contrariamente ao que se esperava da instituição, ou seja, que ela enfatizasse aspectos relacionados à boa formação do aluno, o seu desenvolvimento, a aquisição do conhecimento. (POLATO, 2014, p. 145)

Os professores estão imersos em um cenário em que têm que estar em constante sinergia com as avaliações externas, bem como com a escola, sua classe, com o conteúdo a ser desenvolvido e também com as políticas públicas, nesta última, numa relação de prestação de contas demonstrada através dos *rankings* das avaliações em larga escala.

Estes *rankings*, por exemplo, depois de divulgados na comunicação social têm sido interpretados por professores no âmbito das escolas e, em muitos casos, são considerados uma boa razão para a adoção de medidas pedagógicas e formas organizativas congruentes com estratégias de manutenção ou de melhoria em relação aos lugares atribuídos nessas listas ordenadas [...] (JANELA, 2009 p. 21)

O termo “prestação de contas”, segundo Janela (2009, p. 14, grifos do autor), tem como objetivo “[...] desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a procurar garantir *transparência* e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas.”. A avaliação está posta como um instrumento capaz então de medir e verificar a qualidade da educacional, a fim de, quando necessário, proporcionar um acompanhamento e intervenção das políticas públicas,

As avaliações em larga escala, no caso do Estado de São Paulo, utilizam-se de um sistema de bônus salarial em que as escolas que apresentam um melhor desempenho são premiadas, o que instiga na comunidade escolar um empenho maior para que os alunos atinjam as expectativas propostas nos exames, através de um conhecimento muitas vezes “decorado”, raso e sem valor para o aluno. Segundo Souza (2012, p. 385) “Os resultados da escola e das turmas são analisados e orientam o trabalho escolar, definindo habilidades, competências e conteúdos a serem ensinados”.

Como consequência dessa política que se utiliza da avaliação em larga escala associada ao bônus, gera-se uma competição presente nas escolas, e também entre escolas, uma vez que cada uma busca apresentar os maiores índices a fim de se destacar e conseguir o bônus, e ainda, promove uma competição entre professores, pois todos devem conseguir os resultados esperados para receberem o bônus, portanto, se uma determinada sala de aula apresenta baixo desempenho, a responsabilidade recai sobre o professor para melhoria dos resultados da turma.

A alocação diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades. (SOUZA, 2014, p. 412)

A competição que existe entre as escolas e no interior delas tem o poder de “conformar os currículos escolares” (SOUZA, 2003, p. 181), de maneira que o currículo esteja alinhado às avaliações em larga escala a fim de potencializar os índices apresentados nessas avaliações, que ficam mascaradas como a qualidade do ensino sendo elevada.

As avaliações externas podem, assim, influenciar na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, uma vez que estimula aos professores, coordenação e direção da escola, à busca por melhores desempenhos e, conseqüentemente, melhores resultados nestes testes. O foco do trabalho pedagógico deixa de ser o desenvolvimento do aluno e passa a ser testes e avaliações que medem o desempenho dos estudantes, mas sem um significado real para os mesmos, professores ou comunidade escolar.

As avaliações em larga escala tem se fortalecido cada vez mais ao longo dos anos, conforme Souza e Arcas (2010) afirmam que “É no movimento de busca pela qualidade da educação que a avaliação em larga escala ganha sustentação junto às políticas públicas” (SOUZA e ARCAS, 2010, p. 184), estados e municípios têm assumido as avaliações externas como reais indicadores de qualidade do ensino, sem mesmo questionar se o que está ocorrendo é a busca por melhores resultados ou o anseio em promover uma aprendizagem de excelência para todos.

A avaliação educacional não tem a finalidade somente do resultado, ou de um bom resultado, mas trata-se de ser um processo em que a avaliação tem a capacidade de subsidiar essa organização e permitir um acompanhamento de todo o processo de aprendizagem. Segundo Sordi (2002, p. 69) “Avaliar implica o desejo de conhecer, tirar as máscaras, ato de entrega que não pode ser imposto simplesmente”. A avaliação não é somente o ponto de partida ou somente a linha de chegada, mas é toda a caminhada que traçamos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Estas compreensões e estudos nos possibilitaram um olhar inicial para o objeto de estudo, a avaliação dentro de uma proposta do município de Paulínia. Uma rede que se propõe a rever sua organização pedagógica e que coloca a avaliação como ponto de partida apresenta-se como interessante e passível de ser estudada e questionada, uma vez que o cenário fora (avaliações externas, testes padronizados), é de busca por melhores índices. A seguir, conheceremos um pouco

mais sobre a proposta da Avaliação presente no Currículo da cidade de Paulínia/SP.

CAPÍTULO 3 – A compreensão da proposta de avaliação na formulação do Currículo de Paulínia

Neste capítulo será apresentado um breve histórico do município de Paulínia, sinalizando em especial ao contexto educacional da cidade, ao surgimento e desenvolvimento da proposta do Currículo da Rede e principalmente, o estudo e análise da proposta de avaliação, destacando-se como esta ocorreu, através do estudo e análise dos documentos que fundamentam tal proposta.

3.1. A história de Paulínia

Paulínia é uma cidade que fica a 118 km da capital, São Paulo. O município possui 92.668 habitantes, segundo dados do IBGE do censo de 2013. É uma cidade que pode ser considerada uma das melhores cidades do estado de São Paulo, por apresentar um alto índice per capita e de Produto Interno Bruto nacional (PIB) do Brasil, em função da instalação de um dos grandes pólos petroquímicos da América Latina. Segundo o IBGE no ano de 2011, o PIB de Paulínia é de 96.896,80 reais.

Dentre os estabelecimentos industriais de Paulínia, destacam-se: Rhodia, Shell e Replan (Refinaria Planalto do Petróleo), Cargil e Exxon Química, que por serem empresas de grande porte, acabam gerando muitos empregos, o que faz da cidade de Paulínia mais rica e investidora nas diferentes instâncias sociais. A história de Paulínia é marcada pela instalação da Rhodia, em 1942, por ter oferecido grande impulso no desenvolvimento do município e no oferecimento de empregos, por meio de produção de cana-de-açúcar para a alcoolquímica de Paulínia.

Segundo o site da Prefeitura, a história da cidade se iniciou da seguinte forma:

A história da cidade de Paulínia remonta à época colonial, quando o governo português doava sesmarias (grandes extensões de terra) a pessoas interessadas em cultivá-las. Em nossa região, há notícias de duas grandes sesmarias doadas em 1796 e 1807 que, pela localização (entre os rios Atibaia e Jaguari) ficavam onde hoje está Paulínia. Barreto Leme, que havia chegado a Campinas em 1739 recebeu, 34 anos depois, de Morgado Mateus o título de "Fundador, Administrador e Diretor" daquela cidade. Paulínia era um sertão inculto, nos arredores de Campinas, com flora e fauna exuberantes, habitado por índios. (MAZIERO, 1999, p.13)

Também segundo Maziero, Paulínia originou-se da Fazenda São Bento, que deu início ao povoamento através dos imigrantes que vinham da Itália para trabalhar. Maziero nos diz, com relação a fazenda, que “foi a partir dela que se originou o antigo Núcleo São Bento, posteriormente Estação José Paulino e, em 30 de novembro de 1944, pelo decreto lei nº 14.334, Distrito de Paz de Paulínia” (MAZIERO, 1999, p.15). Na agricultura, investia-se em café, cana-de-açúcar, arroz e

milho, e a mão de obra era escrava.

Em sua história, antes de se emancipar, Paulínia tinha por nome oficial José Paulino, e era considerada bairro de Campinas. O movimento de emancipação de Paulínia começou a surgir quando moradores começaram a reclamar da indiferença com que os governantes de Campinas tinham com Paulínia. Em 1956 chega a Paulínia José Lozano de Araújo, funcionário aposentado da Assembléia Legislativa de São Paulo, que impulsionou o movimento de emancipação do município:

Com a elevação de Cosmópolis e Valinhos a município, e apoiado pela verdade estabelecida e corrente de que Paulínia era o Distrito que mais verbas arrecadava aos cofres campineiros e que menos benfeitorias recebia, o Sr. José Lozano de Araújo iniciou um movimento para tentar a emancipação de Paulínia. Vislumbrando o potencial econômico e político do lugar, o Sr. Lozano incutiu na mentalidade de alguns munícipes, filhos de famílias tradicionais, as vantagens e o progresso que a autonomia política traria a todos. (MAZIERO, 1999, p. 98)

Começaram então mobilizações para atrair a população, a fim de explicar o que era a emancipação. Shows artísticos, cinema, sorteios, tudo era organizado com a finalidade de chamar a atenção e convencer o povo a votar a favor da emancipação de Paulínia. A votação ocorreu em 28 de fevereiro de 1964. No total, foram 794 eleitores, 94% do total de votantes, é que decidiram a emancipação do município.

Em 07 de março de 1965 ocorreram as primeiras eleições, em que como prefeito foi eleito José Lozano de Araújo, juntamente com seu vice, Luís Vansan. Também foram eleitos 09 vereadores. Como ainda não haviam Secretarias e Departamentos, os vereadores foram quem constituíram as seguintes comissões: de Justiça, Finanças e Redação; Finanças e Orçamento; Cultura, Higiene, Assistência Social e Serviços Públicos.

A Replan (Refinaria Planalto do Petróleo) foi inaugurada em 12 de maio de 1972, e segundo o site oficial da refinaria, ela é responsável por processar o equivalente a 415 mil barris por dia. Além disso, sua produção corresponde a 20% de todo o refinamento de petróleo do Brasil, o que significa que processa aproximadamente 80% do petróleo nacional.

Atualmente Paulínia tem investido maciçamente na indústria cinematográfica, que também tem crescido muito no município nos últimos anos, se tornando uma referência no cinema nacional. Segundo o jornal Estadão:

Cinco anos depois de sua criação, o Polo Cinematográfico de Paulínia se consolida como o principal espaço para produções audiovisuais brasileiras [...] Atualmente, Paulínia recebe uma média de cinco ou seis filmes por ano, mas a modesta cifra é suficiente para manter a cidade como atual marco do cinema nacional e, se continuar no ritmo, poderá se tornar a principal produtora cinematográfica do País. (ESTADÃO, 2011)

No total, até hoje Paulínia teve 12 prefeitos, sendo que dois deles estiveram no poder por mais de uma gestão. Foi na gestão do prefeito Edson Moura (PMDB – 2005 a 2008), que na área de educação, iniciou-se a proposta de um currículo segundo a fala das gestoras/coordenadoras do projeto. Este prefeito esteve no poder por três gestões (não consecutivas), sendo que o Currículo foi implantado oficialmente no governo posterior, de José Pavan Junior (PSB – 2009 a 2012) que governou Paulínia por duas gestões, também não consecutivas.³

3.2. Contextualização da Educação no município de Paulínia

A história da educação da cidade começou primeiramente nos sítios e fazendas, segundo Maziero (1999), onde a escolaridade era bem precária e se dava de forma particular, pois era um homem, de nome Paulo de Oliveira, que ensinava aos filhos de fazendeiros, agricultores e demais pessoas que trabalhavam nas fazendas, por um valor mensal. O objetivo do ensino era saber ler, escrever e contar, mas Paulo também falava muito sobre moral e bons costumes.

Essas foram iniciativas particulares, que ocorreram na área rural do povoado. Na parte urbana, a primeira escola funcionou em Sobradinho, por volta de 1900. A professora era D. Maria das Dores Leal de Seixas Queiroz, que além de ensinar seus filhos, ensinava também filhos de sitiantes.

Tratava-se de uma escola particular. Em 1908, junto com D. Maria, sua filha, Guiomar de Seixas Queiroz, que era responsável pela direção da escola, e com o passar do tempo, outras professoras foram se achegando a escola. Segundo Maziero:

A escola dos Seixas, como era conhecida, não era dividida em séries, mas continha um programa de ensino voltado aos filhos dos moradores das fazendas e também do povoado. Segundo uma neta de D. Maria das Dores, era ensinado aos alunos: medição de terras, desvio de cursos d'água para monjolos e moinhos, cubicagem [...] de madeira e de areia e outros conhecimentos importantes na vida agrária. Às meninas ensinava-se corte e costura, bordados, culinária, puericultura e higiene, bem como rudimentos de gramática, história pátria e aritmética. (MAZIERO, 1999, p. 130)

Figura 1 – Escola dos Seixas

³ Edson Moura governou nas gestões de 1993 a 1996, depois em 2001 a 2004, em seguida 2005 a 2008. José Pavan Junior governou nas gestões de 1989 a 1992 e depois de 2009 a 2012. Atualmente, Paulínia está sob a gestão de Edson Moura Junior (2012 a 2015).



Fonte: Maziero, M.D.S. Paulínia: dos trilhos da Carril às Chamas do Progresso: 1770/1970. Paulínia, SP: Unigráfica, 1999

Quando a sala utilizada em Sobradinho não conseguia mais contemplar a todos, a família Seixas transferiu a escola de local, e passou a funcionar com o nome de “Escolas Reunidas de José Paulino”, em outros livros há o nome de “Escolas Reunidas de Paulínia”. Segundo a literatura, o nome “Reunidas” se deu pelo fato de que a documentação, tanto dos alunos como dos professores, era responsabilidade de uma outra escola oficial, que se localizava no município de Campinas, mas não é mencionado o nome da escola. Atualmente o mesmo ocorre nas escolas rurais, que recebem o nome de “Agrupadas”.

Em 17 de março 1932 as Escolas Reunidas se oficializam perante o município e recebem o nome de grupo escolar “Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas”. Por volta de 1951, alguns políticos do município começaram a requerer à Câmara Municipal, que se tomasse uma medida quanto ao Grupo Escolar, pois a população estava crescendo, e o prédio em que funcionava a escola já não tinha mais condições de atender os estudantes:

Nada se conseguiu até 1956, quando, três anos mais tarde (14 de agosto de 1959), sabia-se que o Grupo Escolar dr. Francisco de Araújo Mascarenhas, conforme comunicado oficial do chefe de informações sobre prédios escolares, do Departamento de Educação de São Paulo, não apresentava o edifício onde funcionava, condições para continuar no local, isto é, à rua do Comércio. (BRITO, 1972, p. 221)

O pedido para a construção do novo estabelecimento do Grupo Escolar chegou até o

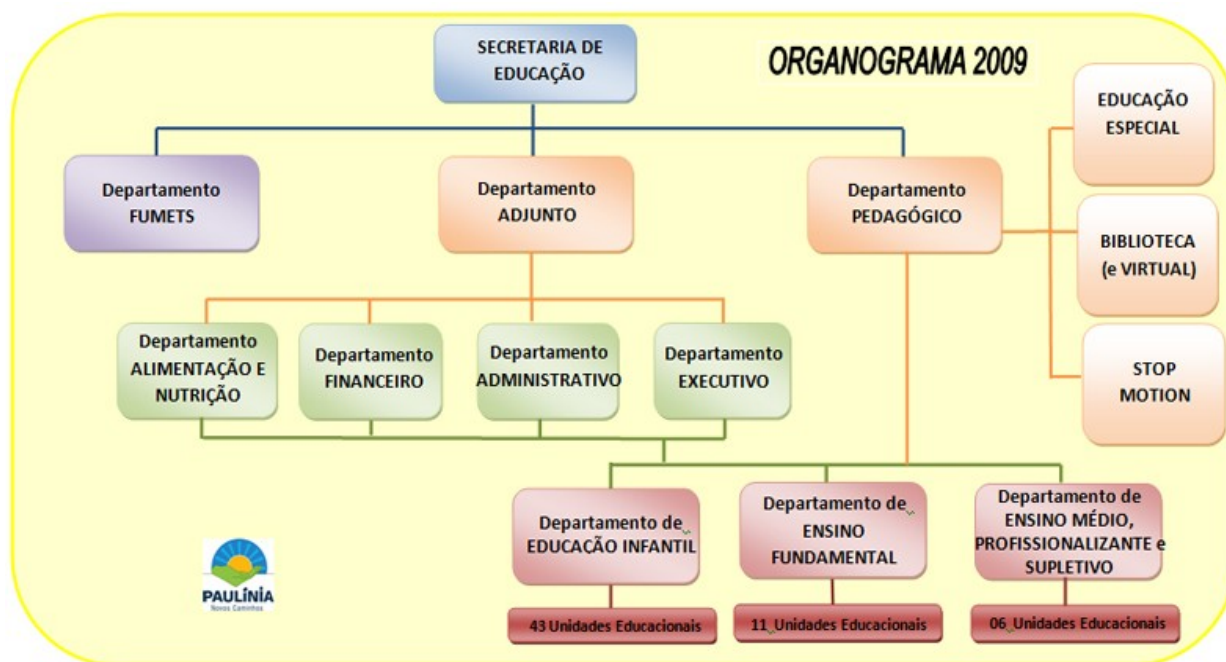
governador do Estado, uma vez que o prédio apresentava perigo para os estudantes, e já havia sido interditado duas vezes. Em março de 1962 foi inaugurado o novo prédio do Grupo Escolar dr. Francisco de Araujo Mascarenhas, cujas aulas funcionavam nos períodos da manhã, tarde e noite. A escola contava com corpo docente de 21 professoras.

Em 1969 criou-se o “Ginásio Estadual de Paulínia”, que tinha por finalidade ser um parque infantil que atendesse a pré-escola. Seguiram-se iniciativas voltadas para a educação:

Em 1971 a Secretaria Estadual de Educação firma convênio com a Prefeitura para instalação de um Curso Colegial, cujo prédio, construído juntamente com o do Centro de Saúde, começa a funcionar em 1973. Posteriormente, o Colégio Estadual de Paulínia recebeu o nome de EEPSPG “Gen. Porphyrio da Paz”. Paralelamente a essas iniciativas foram sendo instaladas escolas municipais de ensino fundamental nas fazendas e bairros distantes (Escolas Isoladas), de educação infantil e salas de alfabetização de adultos. (MAZIERO, 1999, p. 138)

A Secretaria da Educação de Paulínia está disposta da seguinte maneira:

Figura 2 – Organograma da Secretaria de Educação de Paulínia/SP



Fonte: Site da Prefeitura de Paulínia/SP

Oliveira et al (2006), apresenta-nos um breve histórico sobre a Secretaria da Educação de Paulínia, em um estudo sobre os Conselhos Municipais da região metropolitana de Campinas:

A Secretaria de Educação é uma das mais antigas das Secretarias da Prefeitura Municipal de Paulínia. Foi instalada em 1967, recebendo a denominação de Divisão de Educação e Saúde. Tinha como objetivo oferecer espaços de recreação visando melhores resultados para o desempenho escolar. Em 1975, instituiu-se a Divisão de Educação e Lazer (DECLA), distinguindo-a da área de saúde [...] Em 1993, ganha a nomenclatura que hoje possui: Secretaria de Educação, sendo responsável por 21.836 estudantes [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 169)

A Secretaria da Educação tinha por objetivo acompanhar o trabalho da elaboração do currículo por meio de um órgão interno da secretaria, chamado Departamento Pedagógico (DEPE), que é formado por professores da rede. O DEPE tem como uma de suas funções, elaborar as diretrizes pedagógicas do município, além de auxiliar as escolas, este departamento tinha a finalidade de acompanhar a criação do Currículo de Paulínia. Segundo a fala da gestora 1, o DEPE foi criado no ano de 2009:

Em 2009, quando passei a ser Secretária, cria-se um Departamento Pedagógico, que não tinha, antes não tinha diálogo com as escolas, pedagogicamente. A gente cria, a G2 é a diretora, do Departamento Pedagógico [...]. (G1)

Ao procurar documentos na Prefeitura no Departamento Pedagógico, nos foi dada a

informação de que não existiam documentos que falassem a respeito da Secretaria da Educação e nem sobre o Departamento Pedagógico nos foi proposto que elaborássemos uma lista de perguntas, em seguida deveríamos abrir um protocolo para o encaminhamento dessas questões a Secretaria.

Fizemos a lista de perguntas, que referem-se à: ano de criação da Secretaria da Educação; em que ano surgiu o Departamento Pedagógico; atualmente, quantos funcionários há neste Departamento; qual é o número total de crianças matriculadas por etapa (infantil/fundamental); qual o número atual de docentes que trabalham na rede; se existe algum documento que fale mais da trajetória da SE e se teve alguma portaria que legitimou o Currículo da Rede. Infelizmente não obtivemos nenhum retorno da Secretaria de Educação.

O Conselho Municipal de Educação foi criado em 19 de setembro de 1996, conforme a lei nº 2013, segundo Oliveira (2006) “a alteração de sua composição deu-se pelo Decreto 5.133 de 26 de fevereiro de 2004” (p.170). Dentre suas funções do CME, está a de fiscalizar e acompanhar as escolas da rede, projetos e planejamentos referentes à educação.

Atualmente Paulínia tem 26 creches municipais; 17 escolas de educação infantil e 11 escolas de ensino fundamental de anos iniciais. Todas as onze escolas de ensino fundamental anos iniciais participaram da elaboração do currículo. Por questões de sigilo, trocaremos o nome das escolas por letras, e o nome dos professores por siglas, conforme apresentado na introdução.

A municipalização de Paulínia ocorreu em 19 de maio de 1997, por meio da Lei nº 2080. Depois que ocorreu a municipalização, as escolas estaduais passaram a atender a partir do 6º ano de ensino fundamental, anos finais. Segundo dados do Censo Escolar do INEP, o número de matrículas em escolas municipais para a educação infantil e o ensino fundamental de anos iniciais:

Quadro 4 - Número de matrículas das escolas municipais para educação infantil (Creche e Pré-escola)

	Nº de matrículas em 2009	Nº de matrículas em 2010	Nº de matrículas em 2011	Nº de matrículas em 2012	Nº de matrículas em 2013	Nº de matrículas em 2014
Creche	2033	2498	2624	2767	2510	2293
Pré-Escola	2203	2683	2630	2350	2424	2454

Fonte: INEP

Quadro 5 – Número de matrículas das escolas municipais de anos iniciais (1º a 4º ano):

	Nº de matrículas em 2009	Nº de matrículas em 2010	Nº de matrículas em 2011	Nº de matrículas em 2012	Nº de matrículas em 2013	Nº de matrículas em 2014
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Escolas Municipais	5944	5193	5152	5251	5149	5160
---------------------------	------	------	------	------	------	------

Fonte: INEP

Segundo dados do IBGE, o número de docentes da rede do ensino fundamental, nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2012 foram os seguintes:

Quadro 6 – Número de docentes das escolas municipais

	Nº de docentes em 2005	Nº de docentes em 2007	Nº de docentes em 2009	Nº de docentes em 2012
Escolas Municipais	313	294	362	323

Fonte: IBGE

As escolas municipais de ensino fundamental de anos iniciais, que é o segmento de nossa investigação, estão dispostas em ciclos. O primeiro ciclo refere-se ao 1º, 2º e 3º ano, o segundo ciclo refere-se ao 4º e 5º ano.

3.3. Caminho percorrido até a construção da proposta de avaliação e do Currículo da Rede

Os documentos oficiais do Currículo da Rede estão presentes no site da Prefeitura de Paulínia e podem ser acessados por qualquer pessoa. Totalizam 17 documentos, referente aos anos iniciais (no site também encontram-se documentos referentes aos outros níveis de ensino - creche, pré-escola – dentre outros). A seguir encontram-se todos os 17 documentos, começaremos a discussão pelo documento 2, “Currículo – Anos Iniciais”.

Quadro 3 – Documentos Oficiais que embasaram a elaboração do Currículo

1	Texto Fundamentação
2	Histórico Currículo
3	Currículo – Anos Iniciais
4	Diretrizes Didáticas Anos Iniciais – se subdivide em 26 “atividades”
5	Bases Avaliação 1º aos 3º anos
6	Bases Avaliação 4º e 5º anos

7	Diretrizes e digitação às Avaliações
8	Objetivos da Educação
9	Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 1º ano
10	Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 2º ao 5º ano
11	Currículo de História e Geografia
12	Currículo de Ciências
13	Entrelaçamento Currículo de Conhecimentos
14	Referencial de Linguagem
15 de	Referencial de Matemática
16	Currículo de Educação Física
17	Documento de Recuperação

Fonte: Quadro elaborado pela autora, conforme listagem de documentos presente no site da Prefeitura Municipal de Paulínia.

Com a intenção de proporcionar uma melhor compreensão da proposta do Currículo, primeiramente vamos apresentar a análise do documento 3, que é o livro do Currículo da Rede. Após essa breve discussão apresentaremos os outros documentos oficiais que embasaram a proposta.

O documento 3, “Currículo – Anos Iniciais” é um pequeno livro no qual estão sistematizados grande parte de todos os documentos acima elencados. Os documentos que acima elencados que estão presentes no livro do Currículo são: Referencial de Linguagem; de Referencial de Matemática; Currículo de Educação Física; Currículo de Ciências; Currículo de História e Geografia; Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 1º ano; Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 2º ao 5º ano e Objetivos da Educação.

Esse livro “oficial” do Currículo foi entregue a todas as famílias de alunos que estudam na rede de Paulínia/SP. Segundo o que consta no livro do Currículo da Rede, a proposta foi iniciada no ano de 2007:

Este processo iniciou-se no ano de 2007, ocasião que a rede municipal de Paulínia apresentava índices de baixo rendimento escolar, não se acreditava que estes se deviam à falta de qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores e sim à ausência de um Currículo Oficial que fosse seguido por todas as unidades escolares, ou seja, havia a hipótese de que a falta de organização da rede estava acarretando o insucesso. (Currículo da Rede, 2011, p. 12)

Dessa forma, a proposta prezava muito a participação dos professores, a fim de discutir sua prática pedagógica em sala de aula, os conteúdos a serem contemplados no currículo, as categorias, o referencial para a descrição de saberes, etc. A proposta de elaboração coletiva do Currículo apresenta seis pressupostos que fundamentaram seu trabalho:

- O trabalho coletivo revelaria o melhor currículo que estava sendo trabalhado por professores das escolas públicas municipais;
- Os professores, em seu conjunto, pela formação tinham competência para construir o currículo da rede municipal;
- Os objetivos (da educação, do ciclo e da disciplina) definidos pelos professores revelariam quais os conteúdos a serem trabalhados;
- As categorias de cada disciplina sendo explicitadas revelariam sua essência;
- A intervenção pedagógica definida objetivamente indicaria as diferentes intervenções necessárias à aprendizagem
- A participação de todos é fundamental para superar o trabalho realizado num determinado momento. (CURRÍCULO, p. 13)

No total, participaram da elaboração do Currículo 206 professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), 15 professores de Educação Física e 13 professores de Educação Especial.

O documento oficial que apresenta o Currículo da Rede é um pequeno livro, conforme mencionado acima, é um livro composto por doze capítulos, sendo estes: Introdução, Objetivos da Educação Escolar, Objetivos da Educação do 1º ao 5º ano. A partir do quarto capítulo trata-se dos ciclos da alfabetização e da consolidação da alfabetização, que vão abordar as categorias a serem trabalhadas em cada área do conhecimento.

Quando o Currículo menciona “Ciclo de Alfabetização”, está se referindo ao 1º, 2º 3º ano, enquanto que “Ciclo de Consolidação da Alfabetização” refere-se ao 4º e 5º ano.

Os capítulos 4 e 5 ficaram da seguinte forma: Ciclo da Alfabetização – Linguagem e Ciclo da Alfabetização – Matemática, e se referem ao 1º, 2º e 3º anos.

Os capítulos 6 e 7, intitulados de Ciclo de Consolidação da Alfabetização – Matemática e Ciclo da Consolidação da Alfabetização – Linguagem se referem aos 4ºs e 5ºs anos. Os capítulos 8, 9 e 10 são, respectivamente: Currículo de História e Geografia; Currículo de Ciências e Currículo de Educação Física. Por fim, os capítulos 11 e 12 são o Referencial de Descrição de Saberes de Linguagem e o Referencial de Descrição de Saberes de Matemática.

No ano de 2007 inicia-se a construção do Currículo de Habilidades do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. O currículo de habilidades refere-se as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para cada uma dessas matérias estabeleceram-se categorias a serem trabalhadas em sala de aula. Por exemplo: em Língua Portuguesa, trabalha-se oralidade, é considerada uma categoria; leitura, é outra categoria; para cada ano/série, tem-se objetivos a serem desenvolvidos para cada uma das categorias estabelecidas.

A elaboração do Currículo de Habilidades foi desenvolvida através do envio individual do trabalho de cada professor realizado em sala de aula, em seguida haviam encontros dos professores por série para a discussão do material que haviam enviado e sobre o que se acrescentaria ao Currículo, quais modificações seriam feitas.

Os professores reuniam-se em pequenos grupos, de 4 a 5 pessoas, para assim a participação de cada professor fosse mais significativa. Em seguida realizava-se uma Assembléia, onde eram apresentados os trabalhos realizados nos pequenos grupos, com a finalidade de discutir, modificar, acrescentar/retirar e aprovar os trabalhos realizados. Ao final do ano, foi realizado um grande encontro com os professores de 1ª a 5ª séries, para a revisão, correção e aprovação do Currículo de Habilidades. O número de reuniões para a elaboração do currículo (no que se refere aos anos iniciais) ficou da seguinte forma:

Quadro 7 – Número total de reuniões por ano para elaboração do Currículo

	2009	2010	2011	2012
Número de reuniões	76	32	21	41

Fonte: Relatórios finais de cada ano

As reuniões dos anos de 2007 e 2008 não encontram-se em relatórios, pois segundo a fala da gestora 2, quando questionada sobre os relatórios das reuniões desses dois anos, ela nos explicou que como a criação do DEPE se deu no ano de 2009, as reuniões começaram a ocorrer “oficialmente” para a elaboração do Currículo a partir desse ano, portanto não há registros do número de reuniões dos dois anos anteriores.

O Currículo da Rede enfatiza e valoriza a intervenção pedagógica do professor no trabalho pedagógico:

Para facilitar o manuseio do currículo elaborado pelos professores, ele está constituído em tabela, como foi trabalhado pelos professores; a escrita está em forma de objetivos a serem alcançados pelos alunos, mas classificados pela Intervenção pedagógica. A classificação da intervenção pedagógica foi proposta aos professores para que houvesse maior adequação e precisão na indicação do momento do processo ensino-aprendizagem, visto que poderia eliminar vários adjetivos que estavam sendo utilizados para descreverem o que faziam. Estes foram classificados da seguinte forma: se a aprendizagem está sendo introduzida, se está em desenvolvimento ou já está em processo de consolidação. (CURRÍCULO, 2011, p. 14-15)

A intervenção deve ocorrer não só nas atividades cotidianas em sala de aula, como também nas avaliações. No entanto, quando o professor intervém nas avaliações, ele deve sinalizar aonde

ocorreu (se na leitura do texto, na explicação de um exercício para o aluno, etc). O modelo de intervenção ficou estabelecido segundo o exemplo abaixo:

Figura 3 – Modelo de intervenção pedagógica

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	INTRODUZIR/ INICIAR	DESENVOLVER/ SISTEMATIZAR	CONSOLIDAR
OBJETIVO A ser atingido pelo aluno	Observa Identificar/Distinguir/ Observar/ Apontar/ Reconhecer/ Discriminar...	Aprende Usar/ Demonstrar/ Fazer/ Escrever/ Ler...	Apropria Dominar/ Realizar
	A Criança não aprendeu - observa	A Criança está aprendendo - comete erros	A Criança aprendeu - erra eventualmente

Fonte: Currículo da Rede

No ano de 2008, ocorreu a elaboração do Currículo de Conhecimentos de História, Geografia e Ciências. O Currículo de Conhecimentos é parte do livro do Currículo da Rede e refere-se a essas três disciplinas e aos conteúdos a serem trabalhados em cada uma delas. Enquanto o Currículo de Habilidades vai contemplar as habilidades/categorias a serem desenvolvidas nas matérias de língua portuguesa e matemática, o Currículo de Conhecimentos vai focalizar os temas/assuntos a serem trabalhados nas três disciplinas: história, geografia e ciências, para cada ano do ensino fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano).

A finalidade maior do Currículo de Conhecimento foi primeiramente discutir o que é História, o que é Geografia, com os professores, para em seguida colocar os temas a serem trabalhados em sala de aula. Esse currículo seguiu as mesmas orientações e diretrizes do Currículo de Habilidades, os professores enviavam o material, reuniam-se em pequenos grupos, encaminhavam o material para a assembleia para as modificações, correções e aprovação do currículo.

O Referencial para a descrição de saberes, dois últimos capítulos que compõem o livro oficial do Currículo, referem-se somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Dentro das categorias estabelecidas (leitura, oralidade, escrita, etc), há a descrição de cada “saber” e os objetivos a serem alcançados para esse saber, segundo o exemplo abaixo:

Quadro 8 – Exemplo de descrição de saberes e objetivos

ESCRITA NÍVEL DA PALAVRA	
DESCRIÇÃO DOS SABERES	OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS

Pré-silábico com figuras e garatujas. Escreve o seu primeiro nome com apoio do crachá e intervenção.	Avançar na escrita da palavra no nível pré-silábico utilizando letras. Utilizar letras do nome e outras significativas. Escrever o primeiro nome com apoio do crachá.
---	---

Fonte: Currículo da Rede, 2011, p. 97

Também no ano de 2008 ocorreram encontros para a produção do Currículo de Educação Física, elaboração da diretrizes de Linguagem e Matemática para a Educação Especial e também houve a produção das Diretrizes para o trabalho de Recuperação. Em 2009, ocorreu a elaboração do Referencial para Descrição de Saberes e Objetivos.

Agora se apresenta um pouco mais sobre cada um dos documentos oficiais que embasaram a proposta da avaliação e do Currículo da Rede.

O documento 1, intitulado de “Texto Fundamentação”, é referente a um texto produzido no ano de 2006, pelas três gestoras do projeto e mais uma professora da rede, as quais formavam o grupo de estudos chamado Organização do Trabalho Didático – OTD –, esse grupo também aparece no último documento, sobre recuperação.

Este texto de fundamentação é que dá sustentação teórica a todo o trabalho desenvolvido no Currículo da Rede, no texto aparecem os conceitos de avaliar-planejar-executar, juntamente com a proposta da avaliação inicial; também é pontuado os grupos de saberes, os objetivos da educação, a recuperação dos alunos, enfim, é um documento que basicamente passa por todo o Currículo.

Por ser um texto do ano de 2006, vemos que a proposta que aparece no Currículo, tanto de avaliação, como os grupos de saberes, objetivos e demais pontos, já foram inicialmente pensados e discutidos por uma determinada equipe, que futuramente seriam as gestoras do projeto do Currículo da Rede de Paulínia.

O documento 2 trata-se de um breve histórico do desenvolvimento do trabalho do Currículo. Esse documento vai apresentar os anos em que foram iniciados os trabalhos do Currículo (currículo de habilidades, currículo de conhecimentos), conforme já apresentado um pouco acima. O documento também apresenta a ideia da Intervenção Pedagógica, também já discutida acima, em que o professor deve Introduzir, Desenvolver e Consolidar o conhecimento.

O documento 3, “Currículo – Anos Iniciais”, é o próprio Currículo, com todos os capítulos acima mencionados, o Currículo de Educação Física e os Referenciais de Matemática e Língua Portuguesa. Todos esses documentos estão presentes no Currículo da Rede.

O documento 4, intitulado “Diretrizes Didáticas – Anos Iniciais”, se subdivide em 26 pequenos documentos, intitulados de “atividades”, para cada atividade há o detalhamento, ou seja, tratam-se de diretrizes do que deve ser desenvolvido para cada uma das atividades que devem fazer parte do planejamento pedagógico da escola. Aquelas atividades que são referentes a avaliação

colocadas neste primeiro documento, serão retomadas e melhor exploradas mais adiante, bem como, os documentos oficiais que tratam a avaliação também serão colocados no tópico específico do tema que tratará somente da proposta de avaliação no currículo.

Relembrando que os documentos 5, 6 e 7, todos referentes à avaliação, serão trabalhado no próximo ponto, em que trataremos exclusivamente da avaliação dentro do Currículo da Rede.

O documento 8, “Objetivos da Educação”, é um documento que está presente no livro oficial do Currículo, e que traz brevemente em quatro parágrafos os Objetivos da Educação Escolar; Objetivo sobre a Educação de 1º a 5º ano; Por que dar os conhecimentos, Historiografia, Geografia e Ciências no Ensino Fundamental I? E por fim, o último parágrafo que tem por título Como superar a forma tradicional de trabalhar os conhecimentos. O primeiro ponto, referente aos Objetivos da Educação Escolar, afirma que

O objetivo da educação na escola pública é atingir a qualidade social *para todos e cada um* dos seus alunos; garantir de forma sistemática a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade; desenvolver as diversas habilidades; contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito histórico; para ter visão de mundo coesa, coerente e consistente; resolver conflitos individuais, de grupos e coletivos; alicerçada em valores éticos; estimular, promover e oportunizar o processo de construção coletiva, participativa na sociedade para manter e/ou transformá-la de forma consciente, crítica, criativa e responsável. (OBJETIVOS, 2010, p.01)

O segundo ponto, Objetivo sobre a Educação de 1º a 5º ano, afirma que a finalidade da educação nos anos iniciais é a de desenvolver o conhecimento científico, além de estimular a convivência em grupo e proporcionar ao aluno encontrar soluções para os conflitos que encontrar ao longo de sua vida, o documento também coloca como objetivo “as habilidades de raciocínio e de linguagem, para formar leitor e autor de textos, que use a ortografia correta e o vocabulário adequado para conseguir pela fala e/ou escrita organizar o seu pensamento [...]” (OBJETIVOS, 2010, p. 01).

O terceiro ponto, “Por que dar os conhecimentos, Historiografia, Geografia e Ciências no Ensino Fundamental I?” coloca que a finalidade desses conhecimentos é a formação social do aluno, superando assim, o senso comum e proporcionar ao aluno conhecer-se como ser histórico. O documento traz que “Essas bases são para o aluno conhecer, compreender, ser consciente da realidade e saber as consequências das ações individuais e coletivas; para situar-se como parte da história, perceber-se como sujeito atuante, posicionar-se criticamente frente aos acontecimentos [...]” (OBJETIVOS, 2010, p.02)

O quarto e último ponto “Como superar a forma tradicional de trabalhar os conhecimentos”, afirma que para superar a forma tradicional é necessário que haja um trabalho coletivo que pense

sobre os conhecimentos a serem trabalhados. Também afirma-se que:

Supera a forma tradicional dos conteúdos na escola quando esses são trabalhados para se conhecer e compreender a sociedade, a partir da problematização; supera a avaliação tradicional quando essa é realizada para se planejar a continuidade do processo; mas principalmente, quando o aluno for capaz de refletir, agir, dar respostas a questionamentos e/ ou fazer um texto agregando os conhecimentos que se apropriou pelo trabalho sistematizado. (OBJETIVOS, 2010, p. 02)

O Currículo propõe que haja a intervenção pedagógica do professor, esta foi exposta um pouco acima, através do modelo “INTRODUZIR – DESENVOLVER – CONSOLIDAR”. O documento 9, “Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 1º ano”, possui 07 páginas e apresenta quatro categorias de Linguagem e cinco categorias de matemática, e apresenta também o que deve ser introduzido, desenvolvido e consolidado em cada uma dessas categorias, para o 1º ano. Como exemplo, temos:

Quadro 9 – Exemplo de categoria a ser desenvolvida no 1º ano

CATEGORIA	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO – 1º ANO
ORALIDADE	Introduzir - Nomear professores e colegas. Desenvolver - Transmitir recados complexos; contar e recontar histórias e/ou fatos vividos ou ouvidos com seqüência; verbalizar suas emoções, sentimentos, vontades e necessidades, dentre outros. Consolidar - Falar o seu nome completo; formar frases com seqüência e sentido; relacionar palavras que iniciam com vogais.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base no documento “Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 1º ano”

O documento 10, “Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 2º ao 5º ano”, é um documento mais extenso, de 20 páginas, que traz todas as categorias de linguagem e matemática, a serem contempladas no 2º, 3º, 4º e 5º ano. Essas categorias todas foram colocadas no livro oficial do Currículo.

O documento 11 é o “Currículo de História e Geografia”, e aborda especificamente, os conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas de história e geografia. O documento traz os assuntos a serem desenvolvidos nos dois semestres, para o primeiro ciclo (1º a 3º ano) e para o segundo ciclo (4º e 5º ano).

O próximo documento, “Currículo de Ciências”, segue os mesmos princípios do Currículo de História e Geografia, apresentando os conceitos a serem desenvolvidos em cada tema/assunto. Além disso, o documento apresenta também o objetivo geral do ensino ministrado na disciplina de

Ciências:

O foco do trabalho didático é o aluno entender a sociedade em que vive. A integração das disciplinas ocorre naturalmente quando se tem esse eixo no trabalho didático. A disciplina “Ciências” engloba pelo menos três disciplinas que estudam a natureza: biologia, química e física. No ensino fundamental, essas três disciplinas aparecem como uma denominação genérica de “ciências”, mas aspectos dessas três disciplinas são abordados, com ênfase maior em biologia. O trabalho com Ciências será todo tempo relacionado à História e à Geografia, fazendo-se constantes relações com o presente e o cotidiano do aluno, e desenvolvido de modo gradativo e adaptado. (CURRÍCULO CIÊNCIAS, 2009, p. 01)

Seguindo na lista de documentos, o de número 13 é intitulado “Entrelaçamento Currículo de Conhecimentos”, no qual, destaca-se a importância de haver uma interdisciplinariedade entre as matérias de História, Ciências e Geografia. Cada uma dessas disciplinas apresenta em seus currículos os conhecimentos a serem trabalhados em cada matéria, porém, não é de interesse que essas disciplinas sejam trabalhadas de forma que fiquem isoladas, mas sim, que haja um entrelaçamento das mesmas.

Neste documento 13 há uma lista de assuntos a serem trabalhados no primeiro ciclo e no segundo ciclo. Para cada assunto/tema, há uma descrição de como pode ser relacionado com as outras disciplinas.

Os documentos 14 e 15 tratam-se do Referencial de Linguagem e do Referencial de Matemática, respectivamente. Ambos estão anexados ao livro do Currículo e apresentam a descrição de saberes para cada categoria do conhecimento e os objetivos a serem alcançados, conforme exemplo abaixo, extraído do Referencial de Matemática:

REFERENCIAL PARA A DESCRIÇÃO DE SABERES DE MATEMÁTICA

BASES DA LÓGICA

DESCRIÇÃO DOS SABERES	OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS	
Percebe características de utilidade de objetos e imagens do seu conhecimento. Separa objetos e imagens sem critério. Na comparação entre dois objetos, reconhece diferenças.	Classificar objetos e imagens seguindo um critério próprio. Classificar figuras, objetos e formas geométricas do seu repertório de conhecimento seguindo um critério pré-estabelecido, com intervenção. Seriar até 3 elementos dados partindo de um critério, com intervenção. Apresentar correspondência termo a termo, com intervenção. Conceituar maior/menor, igual/diferente, com intervenção.	A
Classifica objetos e imagens seguindo um critério próprio, mesmo que não seja estável. Classifica figuras, objetos e formas geométricas do seu repertório de conhecimento seguindo um critério pré-estabelecido, com intervenção. Seria até 3 elementos dados partindo de um critério, com intervenção. Apresenta correspondência termo a termo, com intervenção. Conceitua maior/menor, igual/diferente, com intervenção.	Classificar objetos e imagens seguindo um critério próprio. Classificar figuras, objetos e formas geométricas do seu repertório de conhecimento seguindo um critério pré-estabelecido. Seriar até 3 elementos dados partindo de um critério. Apresentar correspondência termo a termo. Sequenciar a partir de uma regularidade de um padrão, com intervenção. Conceituar maior/menor, igual/diferente.	B
Classifica objetos e imagens seguindo um critério próprio. Classifica figuras, objetos e formas geométricas do seu repertório de conhecimento seguindo um critério pré-estabelecido. Seria até 3 elementos dados partindo de um critério. Apresenta correspondência termo a termo.	Classificar figuras, objetos e formas geométricas seguindo um critério pré-estabelecido. Seriar elementos dados partindo de um critério. Sequenciar a partir de uma regularidade de um padrão.	C

Fonte: Currículo da Rede, 2011.

As letras presentes ao lado dos “Objetivos a serem alcançados” são os níveis aos quais as crianças se encontram, conforme as letras vão prosseguindo, a criança também vai aumentando seus saberes.

O "Currículo de Educação Física" é o documento 16, que apresenta os professores participante da elaboração, em seguida do objetivo da educação física e por fim, os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos nas atividades de cada ciclo.

O "Documento de Recuperação", último documento oficial, traz a trajetória da discussão sobre a recuperação, seus objetivos e procedimentos. Nesse documento aparece o grupo de estudo intitulado OTD – Organização do Trabalho Didático, que é um grupo formado pelas três gestoras do Currículo. As gestoras se reuniram com o grupo de professores que assumiu as aulas específicas para recuperação:

Os professores de Recuperação da Rede, de diferentes Unidades Educacionais, reuniram-se a cada mês em 2007 e a cada bimestre em 2008, com o grupo que estuda a **OTD** com a finalidade de discutir o trabalho realizado e unificar parâmetros e critérios da implantação do Sistema, discussão que envolveu questionamentos relativos à: mudanças na forma de trabalho; definição de objetivos; descoberta de novas estratégias; estabelecimento de critérios comuns para se manter a unidade do Sistema de Recuperação, sempre com a finalidade de trabalhar para desenvolver as habilidades necessárias dos alunos envolvidos no processo. (RECUPERAÇÃO, 2008, p.03)

Os critérios para a inserção na recuperação são definidos pelo Conselho de Classe, segundo os objetivos que o aluno não conseguiu alcançar ao longo do bimestre. Dessa forma, o conselho encaminha o aluno para o sistema de recuperação, a fim de trabalhar novamente os conteúdos que não conseguiu atingir.

Em linhas gerais, os documentos oficiais presentes no site da Prefeitura Municipal são os capítulos que compõem o livro do Currículo, tanto é que devido a isso repetimos algumas falas, como por exemplo, sobre o Currículo de Conhecimentos de História, Geografia e Ciências; Referencial da Descrição de Saberes; Objetivos da Educação.

3.4. Um pouco mais sobre a proposta de Avaliação

Neste ponto, retomaremos os documentos oficiais que tratam da avaliação, e também a algumas atividades do documento 1, que tratam especificamente do nosso tema de estudo, a avaliação na proposta do Currículo da Rede.

Na área da avaliação, que é o foco deste estudo, o documento oficial do Currículo da rede coloca a avaliação no início do trabalho do professor, no qual “os saberes iniciais de cada um deles é o ponto de partida do professor” (Currículo da Rede, 2012, p.16), sendo assim, na organização do trabalho pedagógico de sala de aula, no início de cada bimestre, a proposta era a de que o professor avaliasse os alunos, descrevesse os saberes de cada um e elencasse os objetivos a serem desenvolvidos por cada aluno, ao longo do bimestre.

No documento 1, “Diretrizes Didáticas – Anos Iniciais”, apresentam-se várias atividades e suas respectivas diretrizes/direcionamentos. Na atividade de número 1, “Trabalho coletivo: Preparação da avaliação inicial”, estabelece-se que devem ser determinados com antecedência os dias em que serão aplicadas as avaliações iniciais para cada ano (1º ao 5º).

Estas avaliações devem apresentar diferentes linguagens, segundo a série avaliada, a fim de proporcionar uma melhor compreensão por parte do aluno, ao expor seus saberes. Também ressalta-se que “Essa avaliação é para verificar a capacidade de usar **conceitos e habilidades** com

autonomia numa situação dada e não se houve memorização de um aspecto ou outro.” (DIRETRIZES, 2010, p. 01, grifo dos autores). Os critérios para a correção das atividades de avaliações devem ser combinados pelo coletivo docente.

A atividade 2, presente no documento 1, é intitulada “Trabalho coletivo: Preparação da avaliação bimestral”, reafirma os critérios estabelecidos na avaliação inicial, e acrescenta-se que:

- A avaliação será única para o ciclo I. No ciclo II haverá uma avaliação para cada série devido a especificidade do trabalho com conhecimentos.
- As avaliações bimestrais devem ser elaboradas e encaminhadas para análise do DEPE com pelo menos um mês de antecedência, para discussão (da avaliação depende o planejamento adequado a cada aluno da escola). (DIRETRIZES, 2010, p. 01)

A atividade 3, “Aplicação das Avaliações Inicial e Bimestral”, ressalta que o professor de classe é o responsável pela aplicação das avaliações, o mesmo procedimento serve para o professor de recuperação e o de educação especial (que apresentam avaliações específicas), os alunos que faltarem no dia da avaliação poderão repor em um outro dia. Caso o professor necessite de ajuda na aplicação, pode solicitar ajuda de outros docentes, como os professores de Educação Física.

Para a correção das avaliações iniciais e bimestrais, que é a atividade 4, o documento recomenda que

Nos casos que foram necessários a intervenção do professor para o aluno realizar a tarefa essa intervenção deve estar registrada a lápis de forma imperceptível ao aluno na própria avaliação, e considerar na correção o nível de ajuda dada, observando que o nível de intervenção indica o desenvolvimento proximal do aluno na tarefa (Vygostki). (DIRETRIZES, 2010, p. 01)

A atividade 9, “Avaliação dos objetivos e das atividades”, coloca que a direção da escola deve enviar ao DEPE, logo no primeiro mês de trabalho, o planejamento elaborado pela escola. O documento também ressalta que “A escola reunida (direção, professores, Conselho e ou/pais) analisa o que está sendo proposto e faz as correções de percurso, lembrando que todos são responsáveis pelos resultados do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos da escola” (DIRETRIZES, 2010, p. 02)

O segundo documento oficial, “Bases Avaliação 1º aos 3º anos”, que primeiramente traz um texto de uma página que fala sobre a avaliação e seus objetivos/propósitos. O documento inicia-se afirmando que

A avaliação é um momento de **aprendizagem para os alunos** e para o professor

de **coleta de dados**; que possibilitará realizar o **planejamento** anual e bimestral centrada nas crianças concretas que se tem em sala de aula. Para que esses dois **objetivos** sejam alcançados, a criança precisa poder demonstrar o que sabe, mesmo que para isso precise de ajuda ou da avaliação de uma série anterior. A intervenção é registrada para o professor saber qual o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem [...] Estas ajudas são informações iniciais valiosas para a professora registrar os saberes dos alunos, é o seu **ponto de partida** para chegar ao **currículo elaborado**. Não se espera terminar a avaliação para indicar que a criança nada fez, é necessário intervir. A avaliação para o professor não é o momento de medição (Prova Brasil, SARESP...) é o ponto de partida que precisa ser encontrado, para planejar adequadamente. (BASES, 2010, p.01)

O documento coloca avaliação como indispensável para a aprendizagem dos alunos a medida em que, através da avaliação inicial, o professor conheça os saberes de seus alunos para a realização do planejamento anual e bimestral. Dessa forma, vemos que a avaliação tem um caráter mais voltado para o planejamento “A avaliação para o professor não é momento de medição (Prova Brasil, SARESP...) é o ponto de partida que precisa ser encontrado para planejar adequadamente” (BASES, 2010, p.01)

A avaliação apresenta assim, duas características fundamentais expostas neste documento: a de conhecer o aluno, pois é por meio da avaliação que o professor vai, previamente, investigar o que o aluno sabe. A segunda característica, é a de ser usada para o planejamento, pois é a partir da avaliação que o professor vai descrever os objetivos a serem atingidos pelo estudante, ao longo do bimestre.

O documento também ressalta a importância do tema a ser trabalhado na avaliação. Este deve ser introduzido pelo professor no início do ano, e para a escolha do tema, o professor deve contemplar os conteúdos do Currículo e também partir da realidade dos alunos. No documento também destacam-se a utilização de textos:

Quanto aos **textos**, a primeira questão relevante é apresentar diferentes gêneros textuais para leitura e como possibilidade de escrita. O critério para selecioná-lo é agregar informações dentro do contexto do tema, num crescente de complexidade a cada ano escolar. Os textos são apresentados à criança após a introdução do tema e com a referência bibliográfica. Pode facilitar o trabalho com a matemática se usar fragmentos de textos, dentro do tema, com dados numéricos. (BASES, 2010, p.01, grifos do autor)

Em seguida do texto sobre as bases para a avaliação, há cinco tabelas com as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de 1º a 3º ano. Cada tabela possui os itens Ponto de Partida; Currículo; Pedir ao aluno para fazer e Observar se o aluno atinge o objetivo, conforme mostra o exemplo abaixo:

Quadro 10 - Exemplo de habilidade a ser desenvolvida

PONTO DE PARTIDA	CURRÍCULO	PEDIR AO ALUNO PARA FAZER	OBSERVAR SE O ALUNO ATINGE O OBJETIVO
Texto	Expressar a compreensão do texto.	Escrever e/ou falar a resposta à questão feita sobre o texto.	Reconhecer a pergunta como indicação que deve ir ao texto procurar a informação.

Fonte: Bases Avaliação 1º ao 3º ano, grifos do documento oficial

Esses itens seguem a linha de pensamento do que o Currículo traz e que foi dito um pouco acima, sobre a intervenção pedagógica exposta no modelo Introduzir-Desenvolver-Consolidar. A proposta é que no ponto de partida, o professor introduza o tema a ser trabalhado; ao pedir para o aluno realizar a atividade o professor vai desenvolvendo o conteúdo junto com seu aluno, e por fim, ao observa-se se o aluno atingiu seus objetivos o professor vai consolidando esse aprendizado, que exige a intervenção do professor.

O terceiro documento, “Bases Avaliação 4º e 5º anos”, apresenta o mesmo texto inicial do documento de bases de avaliação do 1º ao 3º ano, também apresenta-se quatro tabelas com as habilidades a serem desenvolvidas no 4º e 5º ano, com o nível de conhecimento um pouco mais difícil para os alunos dessas séries, conforme exemplo:

Quadro 11 – Exemplo de habilidades a serem desenvolvidas

PONTO DE PARTIDA	CURRÍCULO	PEDIR AO ALUNO PARA FAZER	OBSERVAR SE O ALUNO ATINGE O OBJETIVO
Tema: apresentar pelo menos dois textos de gêneros diferentes .	Compreensão de texto.	Fazer a ilustração de um texto apresentando a folha dividida em três partes; para o outro texto, a folha sem divisão.	Registrar pela imagem que compreende as partes do texto lido. (INTRO. DESE. CONCL.)

Fonte: Bases Avaliação 4º e 5ºs anos, grifos do documento

O documento 4, “Diretrizes e digitação às Avaliações” refere-se às diretrizes para a digitação das avaliações bimestrais. No total, são doze diretrizes, e que de maneira geral tratam do *layout* das avaliações, nos seguintes aspectos: devem conter o emblema da prefeitura e o nome da unidade escolar; apresentar a referência bibliográfica dos textos utilizados; não podem haver imagens

estilizadas (por exemplo, um animal não deve apresentar roupa ou qualquer adereço, deve ser a imagem real do animal); o tamanho da fonte e o tipo de letra varia para cada série:

- **1º e 2º anos:** letra imprensa maiúscula (bastão), arial 14, com espaço duplo entre as palavras e 1,5 entre as linhas;
- **3º ano:** iniciar o ano utilizando letra imprensa maiúscula (bastão), arial 12, com espaço simples entre as palavras e 1,5 entre as linhas e passar para a letra de imprensa no segundo semestre do ano escolar.
- **4º e 5º ano:** letra imprensa, arial 12, espaço 1,5 entre as linhas (pode haver a especificidade, para alguns alunos da Ed. Especial, a pedido do professor, de passar a avaliação destas séries para a letra bastão, usar o recurso “formatar”, “maiúsculas e minúsculas”, “somente maiúsculas”). (DIRETRIZES, 2008, p. 01)

Cada unidade escolar deve digitar as avaliações, que são elaboradas pelo grupo de professores, por série. Essas avaliações devem ser digitadas no início do bimestre e apresentadas ao grupo de professores/direção, antes de serem encaminhadas para impressão.

No documento oficial do Currículo, a avaliação é mencionada uma única vez, no final da introdução, onde sinaliza-se o momento em que ocorre o ato de avaliar, que é no início do trabalho pedagógico,

É importante salientar que o Currículo de habilidades é o ponto de chegada de Todos os alunos, no entanto, os saberes iniciais de cada um deles é o ponto de partida do professor. Assim, na rede, a cada bimestre, o professor inicialmente avalia a aprendizagem dos alunos, descreve seus saberes e elabora objetivos pertinentes para cada um deles. A implantação de um novo Currículo é um processo que necessita de acompanhamento. (CURRÍCULO, 2011, p. 16, grifos nossos)

Como exposto na citação acima, o parágrafo inicia-se falando sobre o Currículo de habilidades, para depois mencionar a avaliação, em seguida o texto continua sem nenhuma explicação mais aprofundada sobre o porquê colocar o ato de avaliar no início do trabalho pedagógico, quais os objetivos da avaliação, qual a concepção de avaliação que o Currículo acredita, dentre outras questões, que foram levantadas para as entrevistas com os professores.

No quadro exposto um pouco acima, sobre os temas de reuniões sobre o Currículo, as reuniões que tiveram como tema a discussão que de alguma forma contemplava a avaliação são as seguintes:

Quadro 12 – Número total de reuniões com temáticas de avaliação

TEMAS AVALIAÇÃO	ANO	Nº de Reuniões
Tabulação do Questionário sobre Avaliação	2009	04 reuniões

Recuperação	2009	04 reuniões
Organização do Conselho de Classe	2009	01 reunião
Referencial Prova Brasil	2009	02 reuniões
Organização do Conselho de Classe	2009	06 reuniões
Recuperação	2009	01 reunião
Estratégias para o trabalho de recuperação	2009	02 reuniões
Trabalho com descritores	2009	01 reunião
Elaboração da Ficha Avaliativa	2009	01 reunião
Recuperação	2010	08 reuniões
Revisão critérios da Recuperação e Avaliação	2011	02 reuniões
Recuperação	2012	02 reuniões
Análise dos Resultados do Saresp	2012	02 reuniões

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos relatórios do Departamento Pedagógico.

Talvez o fato de a avaliação ser mencionada uma única vez no livro oficial do Currículo tenha como explicação a pouca discussão relacionada a este tema. Mesmo as discussões que envolviam o assunto não falavam especificamente da avaliação, sua essência e pressupostos, mas sobre a temática da avaliação, que vem sempre acompanhada de outro tema (Tabulação do *questionário* sobre *avaliação*, por exemplo). Note-se também que além das poucas reuniões sobre a avaliação, no ano de 2010 a discussão que envolveu as avaliações foi a recuperação.

A gestora 2 nos passou alguns arquivos sobre o Currículo, todos estes em formato Power Point, que acreditamos ter sido apresentações para os professores da rede e demais participantes da elaboração do Currículo. Uma dessas apresentações é intitulada “Avaliação diagnóstica no ensino fundamental”, esta apresentação discorre melhor sobre o fato de colocar-se a avaliação no início do trabalho pedagógico.

A apresentação e o documento 1, “Texto de Fundamentação”, afirmam que a lógica da didática tradicional é a de colocar como primeira atividade do ano o planejamento, tanto é que o modelo a ser seguido deve ser o de Planejar- Executar- Avaliar. Na contramão desse pensamento, vem a proposta do Currículo, de transportar a avaliação para o início do trabalho pedagógico, de maneira que o modelo a ser assumido pela rede é o de Avaliar – Planejar – Executar.

Ao colocar a avaliação no início do processo, o grande objetivo é o de que o professor conheça cada aluno e leve em consideração os saberes que cada um possui, para depois fazer o planejamento do bimestre. Através do modelo avaliar-planejar-executar, o professor pode elencar os objetivos individuais de cada aluno para trabalhar ao longo do bimestre e fazer as intervenções que forem necessárias. Também segundo este arquivo, a avaliação inicial pressupõe cinco pontos importantes:

Quadro 13 – Pressupostos da avaliação inicial

PRESSUPOSTOS AVALIAÇÃO INICIAL
> Planejada pelo grupo de professores do ano
> Tem como objetivo estudar e conhecer os alunos que estão na escola
> Utiliza as mais diferentes estratégias.
> Permite que todos os alunos sejam contemplados e possam expressar seus saberes em diferentes linguagens e com diferentes possibilidades
> Supõe intervenção do professor (registrar as intervenções)

Fonte: quadro elaborado pela autora com base no arquivo “Avaliação diagnóstica no ensino fundamental”

O arquivo sobre a Avaliação diagnóstica no ensino fundamental também afirma que a avaliação inicial deve abranger os saberes sobre a linguagem (referente a escrita, leitura, imagem e oralidade) e os saberes do pensamento matemático (no que se refere a bases da lógica, SND, espaço e forma, resolução de problemas, medidas e grandezas, tabelas e gráficos).

Quando o professor avalia os alunos, o passo seguinte é o de descrever cada um dos saberes expressos na avaliações de seus alunos. Na descrição, os professores agrupam os alunos em grupos de saberes, que podem variar de número conforme a série. No arquivo sobre a Avaliação Diagnóstica apresentam-se até o quarto grupo de saberes, mas atualmente, há escolas que apresentam até 12 grupos, dependendo do ano/série

Quadro 14 – Exemplo de grupos de saberes

Grupos	G1	G2	G3	G4
	Alunos que apresentam mais saberes, que necessitam de objetivos de trabalho além dos encontrados na maioria das crianças do ano/série	Onde serão colocados os alunos com menos saberes do que as do grupo 1, aqueles que precisam de um trabalho para avançarem aos objetivos do grupo 1	Onde serão colocados os alunos com mais saberes do que as do grupo 4	Alunos que apresentam menos saberes, que necessitam de objetivos de trabalho bastante diferenciados para que possam avançar significativamente no seu nível de saber

Fonte: Avaliação diagnóstica no ensino fundamental.

O total de avaliações que ocorriam ao longo do ano eram cinco. Primeiro, havia a avaliação

inicial, depois ocorriam as avaliações no final do primeiro bimestre, no final do segundo, no final do terceiro e a avaliação final, no quarto bimestre. Segundo o documento 1, “Diretrizes Didáticas Anos Iniciais”, as escolas deveriam ter em seus calendários as datas da avaliação inicial e das quatro avaliações seguintes, dessa forma, o corpo docente se reunia por ano/série e preparavam as avaliações da escola.

As escolas também passavam pelas avaliações externas, que eram muito discutidas pela equipe gestora e pelos professores, conforme a fala da gestora 1:

Sempre quando saía os índices das avaliações externas eu fazia uma reunião com os professores e diretores, com os representantes dos professores e diretores de cada escola. Fazíamos uma reunião grande, apresentávamos os índices, discutíamos mais a nota das provas do que o índice, porque o índice pegava criança de 12 anos na primeira série e nós éramos punidos por isso, mas, eu nunca pedi que pusessem no sexto ano, fica lá, vai aprender, na medida que vir outras gerações elas vão se adequando né, vão entrando na idade certa. [...] Então a gente sempre discutiu a nota, discutiu o progresso que cada escola teve e discutimos que a avaliação delas era mais importante do que a avaliação externa. (Gestora 1)

Também nesse período o Departamento Pedagógico estabeleceu algumas orientações que as avaliações bimestrais deveriam apresentar, dentre elas destaca-se que o tamanho da fonte para os primeiros anos era 14 e para os anos seguintes era tamanho 12; a avaliação deveria apresentar um tema e um contexto; as figuras não poderiam ser estilizadas, deveriam ser figuras reais; a avaliação deveria apresentar as categorias do Currículo.

Feitas as avaliações pela escola/corpo docente, as mesmas eram enviadas ao DEPE, que acompanhava e analisava se estavam dentro das orientações estabelecidas, e depois o departamento enviava as avaliações novamente às escolas, com a devolutiva. O DEPE analisava as cinco avaliações: inicial, de final de primeiro bimestre, final de segundo bimestre, final de terceiro bimestre e a avaliação final, ocorrida no quarto bimestre.

A devolutiva tinha por objetivo orientar à escola e ao corpo docente se a formatação estava de acordo, o contexto, o tema, e principalmente, se a avaliação apresentava as categorias estabelecidas no Currículo:

Perante cada avaliação enviada o Departamento Pedagógico realiza a devolutiva indicando se esta contempla todas as categorias do Currículo e os conteúdos ano/série. Já com a descrição de saberes e objetivos de cada Conselho, o Departamento Pedagógico analisa se houve crescimento do planejamento de cada categoria para cada grupo de alunos. (CURRÍCULO, 2011, p. 16)

Outro ponto também importante da avaliação se refere as fichas avaliativas. Esta apresenta uma formatação em que aparecem todas as categorias do Currículo e os saberes desenvolvidos ao

longo do bimestre. Para cada saber, o professor deveria “pintar” o conceito correspondente de uma determinada cor, sendo azul – saber consolidado; verde – saber atingido; amarelo - saber em desenvolvimento e vermelho – saber introduzido. Na ficha avaliativa o professor deveria pintar o saber de acordo com o que foi apresentado pelo aluno nas cinco avaliações do ano.

A ficha avaliativa tinha a intenção de mostrar aos pais como estava o aprendizado de seus filhos, evidenciando qual categoria ou quais saberes o aluno apresentava mais dificuldade, aonde seu conhecimento estava melhor consolidado ou em desenvolvimento.

É uma ficha extensa e que exige certa atenção por parte do professor na hora de preenchê-la, mas ao mesmo tempo, é um documento muito importante que possibilita conhecer o aluno, uma vez detalha cada um dos saberes. Atualmente, a ficha avaliativa mudou, não é mais tão extensa, e os conceitos agora são Insatisfeito, Satisfeito, Regular, Bom e Excelente.

Entendendo todo o contexto do Currículo que envolve a avaliação e sua proposta para as escolas municipais de Paulínia/SP, vamos conhecer a fala de professores das gestoras do projeto, com especial atenção para a avaliação, a fim de compreender a concepção que subsidia a proposta de avaliação.

CAPÍTULO 4 – A proposta de avaliação segundo professoras e gestoras do projeto: considerações

Neste capítulo apresentaremos os dados obtidos por meio da fala dos professores e das coordenadoras/ou gestoras, do Currículo da Rede, no que se refere à Avaliação proposta nesse projeto. As questões que permearam os roteiros de entrevista tiveram por objetivo investigar, através da fala das gestoras e das professoras, qual a concepção de avaliação que as mesmas apresentam qual o principal objetivo do ato de avaliar, como elas entendem a avaliação na proposta do Currículo da rede, dentre outras questões.

O capítulo está estruturado de maneira que serão apresentadas e discutidas as falas das professoras e gestoras alocadas por tema, da seguinte forma: a proposta de avaliação; concepções de avaliação; o caráter formativo de todo o processo, segundo as professoras e gestoras; organização do trabalho pedagógico; análise do modelo Avaliar-Planejar-Executar; e por fim, a reflexão de como as professoras analisam a avaliação após a implementação da proposta apresentada no Currículo.

4.1. Análise da entrevista das professoras e gestoras

Na entrevista com as professoras, algumas questões permearam a temática da avaliação no sentido de questionar como elas entendiam a avaliação e qual o objetivo do ato de avaliar, como as professoras entendem a avaliação e como foi para as mesmas a participação na elaboração e discussão da proposta de avaliação. O primeiro ponto a ser apresentado é referente à **proposta de avaliação** que foi desenvolvida no projeto do Currículo da Rede.

Os documentos oficiais que discutem mais especificamente a avaliação são os documentos 1, 4, 5, 6, 7 e 17, respectivamente “Texto Fundamentação”; “Diretrizes Didáticas Anos Iniciais”; “Bases Avaliação 1º aos 3º anos”; “Bases Avaliação 4º e 5º anos;” “Diretrizes e digitação às Avaliações” e “Documento de Recuperação”.

Retomando um pouco do que foi discutido no capítulo 3 sobre cada um dos documentos, de maneira geral vemos que esses documentos vão tratar do desenvolvimento da avaliação inicial, tanto nos aspectos de conteúdo das avaliações (que deveriam contemplar as categorias estabelecidas pelo Currículo), como nos aspectos formais das avaliações (fonte, logo da prefeitura e da escola, bibliografia e referências).

Contudo, no que se refere à discussão sobre a compreensão da avaliação, do que se entendia na rede e para os professores sobre questão da avaliação, o objetivo de avaliar, porquê e para quem avaliar, dentre outros questionamentos, nos documentos oficiais essas questões não ficaram bem esclarecidas. Portanto, recorreremos à fala das professoras e gestoras para um melhor entendimento

do que era a avaliação e o objetivo da mesma dentro dessa proposta de de um Currículo único na rede municipal estudada.

Pudemos observar através de algumas falas que o envolvimento na elaboração da proposta foi significativo, uma vez que como relatado pelos participantes, os professores eram dispensados das aulas para participar e se encontrarem para a realização das discussões propostas.

Foi muito democrático, né? Porque todos os professores, nós tivemos a oportunidade de participar em reuniões, que eram durante o período de aula, a gente saía da escola e outra pessoa substituía as nossas salas, e nós participamos de várias reuniões no decorrer do desenvolvimento do processo. (P5)

A gente há um tempo atrás nós éramos chamadas num período contrário, e participava de diversas reuniões, por área né, algumas de português, matemática, história, geografia. E definia o que era pra gente analisar, era a partir da nossa realidade, construindo um currículo partindo da nossa realidade [...] A gente, no Currículo tinha uma discussão entre alguns professores do que seria o nosso ponto de partida, e daí ver a realidade da rede, e dentro da realidade da rede tinham as realidades de escolas, né? (P6)

Também é interessante notar que a partir das discussões da proposta de avaliação é que se começaram a desenvolver o entendimento sobre qual era a perspectiva da realização da avaliação inicial. Nas falas, nota-se também que as professoras valorizam bastante a avaliação inicial como essencial no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

[...] Então, após essa avaliação, aí o professor consegue ter um parâmetro, cada professor tem um parâmetro da sua sala, e eles conseguem dar o “ponta-pé” inicial para iniciar o trabalho daquele ano. E aí, com o currículo na mão, aí eles fazem o planejamento, bimestral, anual. Então eu acho que uma coisa tá ligada a outra mesmo. Eu acho que é importante. Eu vi essa questão da avaliação inicial aqui na Prefeitura de Paulínia, não tinha visto ainda em outro município. E eu acho importante como a gente tem feito... que assim o professor já consegue ver como que a turma chegou. (P8)

Esse modelo ele é significativo porque ele permite que o professor conheça sua clientela antes de planejar, e permite uma práxis contínua, ou seja, durante todo o processo, e é possível aplicar na sala de aula. (P9)

[...] foi a partir dessas discussões que nós começamos a fazer as avaliações iniciais, antes do Currículo a gente não fazia a avaliação inicial. Então ela é pra dando norte. (P16)

Então, nessa proposta nossa aí, o que eu achei bem interessante que eu não fazia antes foi a Avaliação Inicial, que sempre a gente faz o planejamento, dá a aula e aí vem a avaliação. [...] Facilita o trabalho inicial, facilita a própria avaliação posterior, porque eu já fico esperando um resultado, diante do trabalho que eu vou desenvolver no bimestre, então eu acho que é muito válido. (P11)

Porque a primeira avaliação a gente vai ter noção do que a gente tem ali na sala, então você já traça o perfil da sala, né, então você já sabe, tantos do grupo 1, tantos do grupo 2, tantos tá assim....então você já tem uma noção do que você vai pegar ali, tem anos que você pega uma sala muito boa, bem homogênea [...] Então você já sabe o que te espera, com essa avaliação inicial. Se não tivesse essa avaliação inicial, você só descobriria isso na primeira avaliação, depois do bimestre, no final do bimestre, então olha o tempo que você perdeu. Você entendeu? A avaliação do segundo bimestre pra mim seria desnecessária, a do terceiro e do quarto também. Eu avaliaria o dia a dia. Você sabe exatamente o que que aquele sabe, o que que aquele outro sabe, não é? (P19)

E é uma coisa que é um tipo de avaliação que funciona sim, acho que pra vida. Ela não é só escolar, é uma

avaliação que você chega em algum lugar, alguma festa, você antes de entrar, você avalia, é normal da gente, você avaliar pra ver [...] Na escola isso é a mesma coisa, você avalia que grupo você tem. Se é um grupo que aprende de maneira mais silenciosa, se é um grupo que aprende com atividades mais praticas, se já tem o conteúdo x. É como na vida, só que em sala de aula. (P20)

Fica evidente por meio das falas dos professores como a se valorizava a avaliação inicial inserida pela proposta de avaliação. As gestoras destacaram a avaliação inicial, como também, a descrição de saberes que, segundo elas, proporcionava em novo modelo de avaliar, um outro jeito de se pensar a avaliação, para além do contexto e das categorias⁴ presentes no livro oficial do Currículo, que deveriam estar presente nas avaliações

Quando terminou o currículo, aí a gente começou a discutir com elas, quando a gente terminou a primeira fase do currículo, que já tinha sido votado que toda avaliação, ela tinha que ser sobre o currículo, não dava pra ser da forma como era. Então tinha que ter uma coerência, e a gente fez um ciclo de debates sobre avaliação, né, porque para descrever os saberes [...] era uma grande avaliação que podia ser feita em vários dias, mas ali tinha que ter conhecimento da língua portuguesa, da matemática, da história, da geografia e das ciências. Então o tema tinha que ser abrangente [...] (G1)

Isso a gente fez inclusive antes do currículo. A avaliação foi feito antes do currículo até eu falo que quando a gente pegou tanto as avaliações, quando a gente começou a elaborar a gente já tinha trabalhado a questão da avaliação. O que que os professores, o que a gente fala/falava, eu tenho no começo do ano crianças dos mais diferentes saberes na minha sala de aula. Não existe sala homogênea e nunca vai existir. Eu recebo no meu começo de ano, eu tenho um primeiro ano, eu tenho desde aquele aluno que já está com uma preocupação ortográfica, até aquele aluno que não sabe escrever o próprio nome. Essa é a realidade. [...] Então o que que a gente propôs pros professores, primeira coisa: vamos avaliar onde está as crianças. Porque eu preciso avaliar para planejar [...] aí eu executo o trabalho, executo esse meu planejamento, porque eu to pensando em todas essas crianças e depois de 2 meses eu re-avalio, pra ver aonde eu estou, novamente a gente vê se essas crianças estão em que grupo e planejo objetivos pra mais um bimestre. (G2)

A gente propôs que o primeiro trabalho a ser feito na escola seria a avaliação. Depois da avaliação, a descrição de saberes encontrada. Terminando essa descrição, planejar quais são os próximos objetivos e aí o trabalho pra alcançar[...] Quando a gente pegou as avaliações, tinham avaliações que eram folhinhas agrupadas. A escrita de palavras pro primeiro ano, era lá de frutas e o restante da avaliação falava de animais, de bairro, não tinha um contexto. Já tinham grupos de professores que pensavam em contextualizar a avaliação. Nada do que a gente fez foi tirado do aleatório. Tudo já existia sem estar sistematizado a nível de rede e as vezes nem a nível de escola. [...] Foi também uma quebra de paradigma do que significava uma avaliação na rede. [...] elaborar uma avaliação dentro das categorias do currículo e coletivamente dentro de um contexto, eu acho que foi um passo muito importante pra rede, sabe? Porque ai também a avaliação tinha que ser única, pra todas as turmas da escola. Também foi uma discussão muito grande. (G3)

Na fala das gestoras observamos uma discrepância no que se refere à origem da discussão da avaliação, a gestora 1 afirma que essa discussão começou após o término da primeira fase do Currículo, enquanto a gestora 2 afirma que as discussões sobre a avaliação começaram antes mesmo do desenvolvimento do Currículo.

4 Essas categorias dizem respeito aos conteúdos que estão presentes no livro oficial do Currículo, e que deveriam aparecer nas avaliações. Existem diferentes categorias a serem trabalhadas, por exemplo, categoria de leitura, oralidade, escrita da palavra, escrita do texto, dentre outras.

No documento 1, intitulado de “Texto de Fundamentação”, Que se trata de um texto de 2006, produzido por quatro pessoas, três delas fazem parte da equipe gestora que coordenou a elaboração e, a implantação da nova proposta, posteriormente. há a reflexão sobre a organização do trabalho didático proposta no Currículo da Rede, revelando a importância da inversão da avaliação para o início do trabalho pedagógico, a descrição dos saberes iniciais de cada aluno até a alocação dos alunos nos grupos de saberes para posterior planejamento do trabalho a ser desenvolvido. O documento destaca que:

A proposta apresentada aos profissionais das escolas do ensino fundamental intenta reorganizar o trabalho didático para que este atinja as classes populares por meio de uma educação que trabalhe com classes heterogêneas e atinja cada criança em sua humanidade. Parte-se do pressuposto de que o professor anseia por ser o intelectual de seu trabalho, por colocar em prática a sua visão de educação, seus conhecimentos teóricos, e a partir de sua prática colocá-los em questionamento, e por outro lado, que o professor apresenta formação e competência para este movimento. Desse modo partirá do estudo de seus alunos, os conhecerá e planejará para cada um dos alunos reais que encontrará em sala de aula. (TEXTO FUNDAMENTAÇÃO, 2006, p. 4)

A discussão sobre a “inversão da lógica”, em que aparece a ideia da avaliação inicial, foi primeiramente elaborada pelo grupo de Organização do Trabalho Didático. e, posteriormente, apresentada a equipe de docentes, as quais tiveram a oportunidade de participar da reelaboração da proposta de avaliação agora discutida com todos os professores da rede e, depois de compreendida. Se pode notar por meio das falas das professoras que tal proposta na prática foi bem aceita pelas mesmas, pois estas informaram que desenvolveram esse modelo em sala de aula e aprovaram os seus resultados, e modificaram sua prática e entendimento sobre avaliação, uma vez que, passaram a considerar a importância da avaliação para auxiliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A proposta de avaliação trouxe organização à rede quanto ao planejamento e execução do trabalho pedagógico desenvolvido, segundo a fala dos participantes, tanto no que se refere ao formato das provas como sua aplicação, conforme é afirmado no texto de fundamentação “Todos devem iniciar a avaliação no mesmo dia e devem ser planejadas para que ocorram em diversos dias, evitando sobrecarga ao aluno e possibilitando que o professor possa avaliar uma etapa antes de aplicar a próxima.” (TEXTO FUNDAMENTAÇÃO, 2006, p. 06).

Percebemos em uma fala de uma professora que a proposta de avaliação e o Currículo permitiu que toda a rede trabalhasse da mesma forma, a partir do momento em que todas trabalham os mesmos conteúdos:

Eu mudei justamente [a forma de avaliar] porque eu passei a entender, qual é a proposta, gostei e vi que pra mim poder trabalhar é uma forma mais prática, e eu consigo entender, tem sentido. Então eu falo, pra mim

passou a ter sentido, e o que é mais interessante, é que por ele ser único, as vezes não tem tanta discrepância, quando as vezes vem uma criança de outra escola, é uma coisa só, então já facilita. A gente vê bastante isso porque a gente recebe crianças de outros Estados, então você percebe a diferença de criança que você recebe que é da rede, né e criança que vem de outro estado. (P6)

Diante das discussões e reflexões sobre avaliação, percebemos que as professoras tem muito bem esclarecida a ideia da avaliação e suas relações com o Currículo proposto, no sentido em que a avaliação pode ser um elementos fundamental para articular aos saberes e as categorias necessários à aprendizagem.

Não tem o que questionar, porque ela [a proposta de avaliação] tem que obedecer tudo, tudo, todos os saberes eu tenho que atender, dentro de língua portuguesa, dentro de matemática, os conhecimentos gerais que os alunos tem que ter, porque se não fizer desta forma, eu não sei aonde é que o meu aluno aprendeu [...] Eu resumo a avaliação nesse sentido, é um processo de aprendizagem, que ele tem que tá dentro de um contexto que obedece a um Currículo, que obedece a um planejamento, que obedece ao entendimento do aluno, que leva o aluno pra um novo conhecimento. (P4)

Mas pensando no Currículo, a gente tenta tirar da avaliação aquilo que o Currículo propõe pra gente, que é o mínimo pra você encaixar, determinar ela em qual grupo que a gente determinou que ela deveria ficar, se ela atingiu o mínimo de saberes de determinado grupo. Então a avaliação pra nós é bom porque ela dá pra gente um parâmetro [...] Então mesmo a avaliação sempre passando um medo pras crianças, estressa bastante a gente na semana de avaliação, que você fica com essa expectativa toda, eu acho que ela é fundamental, porque ela sempre dá um parâmetro pra gente, até que ponto a criança vai sozinha, até que ponto e se realmente ela encaixa nos grupos que a gente determina pra ela, o que realmente eu não consegui, o que eu preciso trabalhar mais. (P5)

Ao passo em que se valoriza a avaliação inicial, a descrição de saberes e a alocação dos alunos em grupos, na fala das professoras também há a marca da proposta de avaliação como importante propulsora do ensino-aprendizagem, em que o conhecimento é mais importante do que notas ou conceitos finais.

Oh, eu acredito que se a gente tem que seguir realmente o que está lá [na proposta], então a avaliação ela tem que fazer parte mesmo desse aprendizado, que aquela coisa de que a avaliação é pra você, como posso dizer, você avalia só pra medir, o que é a proposta do Currículo é que a avaliação ela tem que ser um processo de aprendizagem mesmo. Então, eu particularmente também, no meu trabalho, naquele momento, se a criança fala pra mim, me questiona “- Professora, mas assim (um exemplo), 27 tem lá na tabuada do nove, eu posso...”, né então assim é pra mim, é o momento que eu vou intervir pra que eu não perca aquele momento da aprendizagem da criança, eu vou estar assinalando aos colegas que “- Olha, houve a minha intervenção”, mas naquele momento, na avaliação, pra eu fazer com que o aprendizado ocorra, eu não posso perder [...] (P2)

Como dados que obtenho do aluno pra ver o que ele já conseguiu aprender pra eu a partir daí começar o que eu tenho que trabalhar com ele. Então ela não é uma avaliação pra eu dar nota, nada disso. Ela é uma avaliação de conhecimento, o que ele já conseguiu adquirir nesse trabalho todo e aí o que ele adquiriu e como, porque as vezes eu trabalho uma questão e a criança pega outro foco, ela consegue pegar outro foco que você não tinha pensado, que foi alguém ou além do que você tinha planejado. Então é um momento de avaliar mesmo, o que é avaliar? Fazer uma avaliação pra você poder planejar os próximos passos, avaliar pra

planejar. (P13)

Através das falas notamos que a proposta de avaliação esteve alicerçada na avaliação diagnóstica, a qual teve por objetivo mostrar aos professores como estavam seus alunos, no que se refere aos conhecimentos, dúvidas e dificuldades dos mesmos no processo de aprendizagem. Por meio da avaliação diagnóstica o professor conseguiu estabelecer e construir o foco do seu planejamento, da organização do seu trabalho pedagógico através do estabelecimento dos objetivos individuais para cada aluno. A proposta de avaliação nos mostra que o grande objetivo do ensino-aprendizagem era o de proporcionar crescimento aos alunos, independente de seus saberes ou de quais grupos pertenciam.

Através do entendimento das professoras sobre a proposta de avaliação, observamos o segundo ponto a ser discutido e analisado, as diferentes **concepções de avaliação** que permearam as falas, que são apresentados como: diagnóstico, planejamento, processual/contínua, classificatória. Desta forma, para cada concepção indicada pelos participantes da pesquisa em suas falas, se procurou estabelecer uma discussão, um diálogo com os a teoria da avaliação em questão. Para dar início, apresentamos a avaliação entendida como diagnóstica:

E a avaliação ela dava pra gente esse parâmetro, pra ver se as crianças atingiram ou não os objetivos que a gente tinha proposto pro bimestre, de acordo com tudo aquilo que a gente definiu no Currículo que nós teríamos que trabalhar durante o ano. [...] A gente dava o conteúdo, trabalhando com os objetivos, e aí a avaliação nos dava essa visão, de quem atingiu os objetivos ou não pra poder reforçar o trabalho em cima disso, e enviá-los pra recuperação caso necessário, se eles não atingissem os objetivos do bimestre. A avaliação era pra isso. (P6)

Então a avaliação é pra diagnosticar, como um diagnóstico mesmo, pra ver o que a criança ainda não aprendeu e poder depois refazer aquele conteúdo, trabalhar novamente, de maneiras diferentes, certo? (P7)

É uma avaliação diagnóstica, é através dessa diagnóstica que eles vão mostrando o que eles sabem e a gente vai elaborando saberes para cada grupo de alunos. (P10)

A avaliação diagnóstica a que as professoras se referem é aquela apresentada por Raphael (1995), já mencionada no primeiro capítulo da dissertação, “*A avaliação diagnóstica*, feita antes de se iniciar o processo de ensino aprendizagem, visa a detectar situações-problema dos alunos ou da classe, subsidiar o planejamento [...]” (RAPHAEL, 1995, p. 35, grifos do autor). É uma avaliação que, como aponta a autora, serve como um parâmetro, pois é a partir da avaliação diagnóstica que o professor consegue identificar as dificuldades, necessidades, e conhecimento que os alunos apresentam e que serão trabalhadas ao longo do bimestre.

Tá ali, e aí eu vejo que não ficou legal. Às vezes eu só vejo na avaliação, porque o dia a dia vai passando, passando, *eu retorno, eu volto*, porque eu acho que aí quando você vê ali mais de 50% da sua sala não entendendo, o jeito que você trabalhou não foi claro. *Então a gente tem que voltar*. É preciso isso, né? Senão, não tem sentido. Pra que eu avaliei se eu tô vendo que o problema não foram as crianças, foi a forma como eu trabalhei, que é por isso, né [...] (P1, grifos nossos)

Através da avaliação eu consigo as vezes coisas que no dia a dia eu não percebo [...]

Eu procuro deixar na avaliação que eles façam totalmente sozinhos, aquele um ou outro que tenta copiar, assim, uma coisa que passa despercebido pela gente, mas eu tento fazer com que eles façam totalmente sozinhos pra ver o que realmente eles conseguem, o que eles conseguiram assimilar, o que eles conseguiram fazer, o que realmente aprenderam, e aí a gente vê muita coisa [...] (P6)

Além de diagnosticar as dificuldades dos alunos, essa avaliação inicial/diagnóstica permite ao professor poder retornar ao trabalho pedagógico com outras estratégias de ensino, trazer novos olhares, novos instrumentos para trabalhar com os alunos aqueles conteúdos que ficaram mal esclarecidos. A avaliação diagnóstica tem como finalidade o desenvolvimento dos alunos, por meio do levantamento das dificuldades que aparecem nas avaliações para posterior redirecionamento do trabalho pedagógico.

[...] a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas. Quando se permite fazer comparações, ela o faz em relação a dois momentos diferentes do desempenho do mesmo aluno: verificação do que ele avançou relativamente ao momento anterior de um processo de ensino-aprendizagem. De forma alguma ela pode ser usada para comparar desempenhos de alunos ou de turmas diferentes ou para classificá-los em *scores* ou quadros que revelam hierarquias de desempenhos. (ROMÃO, 2005, p. 62, grifos do autor)

Através das falas, observamos também que a avaliação diagnóstica não estava voltada para o desempenho e classificação dos alunos, mas para retomar e reforçar o conhecimento trabalhado em sala de aula.

Então, nessa proposta nossa aí, o que eu achei bem interessante que eu não fazia antes foi a Avaliação Inicial, que sempre a gente faz o planejamento, dá a aula e aí vem a avaliação. Então a gente começar o ano com essa avaliação diagnóstica foi muito importante porque você vê realmente como o aluno chega, pra você, independente de ele ter um perfil lá no final do ano anterior, as vezes ele chega com outro [perfil], né, geralmente, é o mesmo, mas um pouquinho aquém, raramente um pouquinho além, mas ele vem já com um, ele vem mesmo com uma fotografia de como você pode trabalhar com esse aluno, naquele ano. (P11)

Além de permitir ao professor visualizar aqueles que atingiram ou não os objetivos estabelecidos, a avaliação diagnóstica aparece como um instrumento necessário para o professor e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois permite um acompanhamento dos retrocessos/avanços dos alunos, e também permite que haja intervenções durante todo o processo de

ensino-aprendizagem.

Na fala das professoras a avaliação é entendida também como planejamento, a partir do que é apresentado na avaliação inicial/diagnóstica, os professores vão planejar os objetivos a serem desenvolvidos por cada aluno. Goldberg (1973, p.64, grifos do autor) define o ato de planejar da seguinte forma “Literalmente, planejar significa submeter uma dada realidade a um *plano*.”

Nas falas das participantes, o planejamento vem logo em seguida da avaliação, com a finalidade de contemplar os saberes apresentados, ou seja, é um plano de ação em que o professor consegue desenvolver os objetivos para cada um de seus alunos. Estes objetivos individuais serão trabalhados ao longo do ano.

É o planejamento. Pra fazer com que a criança mesmo ela acabe construindo, e conseguindo adquirir mais conhecimento. (P20)

Então, aí é que o diferencial, né? Porque antes, a gente avaliava a criança pra saber se ela atingiu o objetivo do nosso trabalho, dos conteúdos trabalhados com eles, e a proposta do Currículo é ao contrário né, é você avaliar pra poder planejar, então de acordo com os níveis de saber da criança, eu planejo pra poder fazer aumentar os saberes, crescer, então essa foi o diferencial. (P3)

A avaliação na proposta do currículo ela deixou de ter caráter apenas classificatório para ela ser de planejamento mesmo. Então a gente avalia, a gente elabora os saberes, elabora objetivos para trabalhar com os alunos durante todo bimestre. Aí, no final do bimestre a gente avalia de acordo com aqueles objetivos que nós planejamos. Montamos uma avaliação daqueles objetivos, aí no conselho de classe a gente classifica os alunos por nível de saber de cada um e replaneja em cima disso [...] (P9)

Planejar. O objetivo principal é planejar, é planejamento, é esse, não tem outro, né, a gente avalia pra planejar [...]

[...] o nosso objetivo é planejar, né, lógico que dentro da avaliação a gente também tem a questão de avaliar no sentido de saber se a criança está pronta pra passar pra mais um nível. (P5)

O objetivo de avaliar? Bom, pra mim, avaliar ele em primeiro lugar, eu tenho que planejar, também através dessa avaliação. Então a avaliação, pra mim no caso a inicial, ela serve pra planejar o que eu vou trabalhar com essa criança ao longo do ano. Então na verdade diferente do que eu pensava antes, “- Ah, avaliar me mostra o que eu trabalhei com a criança, o que ela precisa aprender”, não, avaliar hoje serve pra eu planejar as minhas aulas, pra eu conseguir depois o que aquela criança precisa aprender, tá com maior dificuldade, pra organizar o meu trabalho. É pra isso que serve a avaliação pra mim hoje. (P11)

O planejamento aparece nas falas das professoras como um auxiliar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e que possibilita assim a intervenção na dificuldade do aluno, segundo Vasconcellos (2002, p. 36).“ [...] Planejar ajuda a concretizar o que se almeja (relação teoria-prática); aquele algo que planejamos é possível acontecer: podemos, em certa medida, interferir na realidade [...] A avaliação vem para dar base ao planejamento, pois aquilo que deve conter no planejamento foi indicado pelos alunos nas avaliações, assim, o planejamento “concretiza” os objetivos e metas a serem atingidos pelos alunos, aqueles que foram levantados, elencados e

descritos na avaliação inicial e que poderá, se necessário, ser retomado após futuras avaliações.

Segundo Souza, a função de retroinformar tem por objetivo (1991, p. 37) “[...] - retroinformar: busca a verificação dos resultados alcançados durante ou no final da realização de uma etapa do processo ensino-aprendizagem, para replanejar o trabalho com base nas informações obtidas” . Por meio da função de retroinformar, os professores verificam se os objetivos estabelecidos para cada aluno foram de fato alcançados, além disso, os professores podem retomar os conteúdos e trabalhar melhor aquilo que ficou defasado.

Vemos nas falas das professoras que a concepção da avaliação como planejamento é uma ideia muito presente, até mesmo porque na própria proposta de avaliação, o ato de avaliar precede o planejamento, reforçando o pensamento de que a avaliação é quem orienta os objetivos e, de certa forma, o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nos documentos relacionados à avaliação não aparecem referências sobre correção das avaliações, somente aparecem que quando finalizadas, as avaliações são enviadas ao Departamento Pedagógico para verificação das categorias, ou seja, se as avaliações contemplaram os saberes propostos, as categorias do currículo a serem desenvolvidas. Observamos que uma das gestoras destacou, além da avaliação como um planejamento, a importância da correção das avaliações.

A gente fez um trabalho conjunto de como corrigir aquela avaliação, como olhar pra ela, porque ela não era uma avaliação institucional apesar de ser única na rede, ela não tinha o objetivo de ranquear. Não era isso, o objetivo daquela avaliação era descrever saberes. A gente queria que depois da avaliação cada professor pegasse o que o seu aluno produziu e descrevesse os saberes que encontrou. Não pra ranquear, mas pra planejar. (G3)

Ainda que na fala das professoras apareça de forma clara que o objetivo da avaliação é planejar, reforçamos neste trabalho que a avaliação tem por objetivo subsidiar todo o trabalho pedagógico, sua função não deve ficar relegada ao planejamento e esclarecimento dos objetivos, a concepção de avaliação que acreditamos é uma avaliação emancipatória (SAUL, 1995), que tem por finalidade orientar o trabalho pedagógico e proporcionar aos alunos seu desenvolvimento pleno.

Outra concepção que observamos nas falas é a avaliação classificatória. A avaliação classificatória, na fala de Souza (1991b) é pautada no julgamento do aluno, assim sendo, “A finalidade de classificação sobrepõe-se à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido” (p.97), a classificação tem a função de aprovar ou reprovar os alunos, classificá-los em bons, regulares ou ruins, dentre outros conceitos.

Na proposta de avaliação estudada na pesquisa, a classificação vem para alocar os alunos segundo o grupo de saberes ao qual eles serão direcionados, através do que foi apresentado na avaliação e no dia a dia. Na fala das professoras, a avaliação dentro da concepção de classificação

aparece não para ranquear o desempenho dos alunos, mas sim no sentido de direcionar os alunos para o grupo de saberes, com a finalidade de aprimorar os seus conhecimentos.

Nessa proposta, a classificação tem o caráter de direcionamento e redirecionamento dos alunos, ou seja, não é uma avaliação voltada para o desempenho meramente para classificar o aluno e encerrar uma etapa de conhecimentos ou do currículo, conforme vemos na fala de Souza (1991b), mas é uma avaliação que vai orientar o professor a qual grupo de saber pertence o seu aluno, assim, o planejamento do professor será voltado para o conteúdo que o aluno precisa atingir, bem como as atividades a serem desenvolvidas.

Então, a minha questão de avaliação agora que eu mudei, que antes era avaliar pra poder dar nota pro aluno, vê se ele sabe e o que ele não sabe. E hoje assim, é o que ele sabe e o que ele não sabe, mas pra avaliar de acordo com o que ele não sabe, planejar pra que ele possa atingir. Então eu mudei a minha visão de planejar através do Currículo, que dizer, de avaliar, porque agora eu avalio e planejo, antes não, eu planejava e depois avaliava. A gente planejava, mesmo sem saber se a criança ia prosseguir ou não, e chegava, dava a prova, e avaliava lá dando uma nota, atribuindo uma determinada nota. (P3)

Eu acredito que [o objetivo da avaliação é] diagnosticar e também pra classificar, como a gente agrupa aqui. Só que antigamente ela era só classificatória, né? Hoje ela tem esses dois lados, você faz o diagnóstico pra classificar que grupo que tá, se precisa de recuperação, que através dos grupos a gente consegue ver [...] (P7)

Então ela é uma avaliação que integra a criança, ela traz a criança, mesmo que a criança não sabe, ela vai demonstrar algum saber ali, não sabe entre aspas. Já a avaliações governamentais, que são as avaliações como Prova Brasil por exemplo, Saresp, elas são avaliações aplicadas sem nenhuma intervenção, simplesmente a criança pega, tem que ler e se virar, não é assim? [...] Na nossa avaliação a criança tem oportunidade de demonstrar o que ela sabe, mesmo que ela não saiba aquela habilidade que diz naquela questão, mas ela pode ali naquela questão que ela sabe de alguma coisa, não daquela habilidade, mas ela tá a caminho. (P5)

A gente fez um trabalho conjunto de como corrigir aquela avaliação, como olhar pra ela, né assim, porque ela não era uma avaliação institucional apesar de ser única na rede, ela não tinha o objetivo de ranquear. Não era isso, o objetivo daquela avaliação era descrever saberes. A gente queria que depois da avaliação cada professor pegasse o que o seu aluno produziu e descrevesse os saberes que encontrou. Não pra ranquear, mas pra planejar. (G3)

Embora se apresentou as diferentes concepções de avaliação enunciadas, se observou que a concepção que mais apareceu nas falas das professoras foi a da avaliação como processual/contínua. É muito interessante observar que as professoras entendem a avaliação como um processo e, também, como um reflexo do trabalho do professor, como algo que faz parte do processo de ensino-aprendizagem e que, principalmente, deve estar centrado no aluno, em seu desenvolvimento.

Eu acho que é uma avaliação processual. Eu vejo ela assim, como processual, com intervenção no trabalho, como uma ferramenta a mais, que é onde eu consigo avaliar ali: “Ah, essa criança tá entendendo tal coisa.”; Por que? No dia a dia a gente vai trabalhando no coletivo [...]

Quando eles se deparam com a avaliação é que eles se deparam assim, de “- Ai, não, eu achei que eu sabia e

eu não sei, como que eu faço?”. Então é aí que eu consigo retomar e explicar de novo ou de outra forma, e ver também que assim: “Nossa, eu achei que fulano tava entendendo o conteúdo e não tá, tá perdido ainda, né? Eu tenho que voltar com essa criança.”. Então eu vejo muito como uma forma de trabalho mesmo. (P1)

Através dessa primeira fala podemos perceber a avaliação processual mediadora, na qual a professora intervém no processo de aprendizagem do aluno, retomando o conteúdo que ficou mal esclarecido. Segundo Hoffmann (2005, p. 57) “O sentido original do termo mediação é intervenção, intercessão, intermediação”, uma vez que o professor traz de volta aquilo que não foi processado pelo aluno, é realizada a avaliação mediadora, que tem por finalidade fazer com que os alunos enriqueçam-se de conhecimentos, através de suas vivências, troca de ideias, dúvidas e questões.

Outras falas corroboram para o entendimento dos participantes da pesquisa a respeito da avaliação processual:

[...] eu acredito que se a gente tem que seguir realmente o que está lá, então a avaliação ela tem que fazer parte mesmo desse aprendizado, que aquela coisa de que a avaliação é pra você, como posso dizer, você avalia só pra medir, o que é a proposta do Currículo é que a avaliação ela tem que ser um processo de aprendizagem mesmo [...] Meu trabalho ele vai acontecer a partir da avaliação, eu vou melhorar o meu trabalho a partir da avaliação. (P2)

A avaliação é um processo diário, ela tem que ocorrer paralelamente ao ensino, o aluno aprendeu, você tem que ver até que ponto ele atingiu essa aprendizagem, pra que você possa dali pra frente seguir o teu trabalho, porque cada aluno é cada aluno, ele não tem uma apresentação de aprendizagem contínua, esse aprende, o outro aprende igualzinho, não, eles tem um processo de aprendizagem diferentes [...] Então a avaliação ela tem que ser medida perante o conhecimento dos alunos, cada um, e no todo, então a avaliação ela é um processo, um processo contínuo, que ela inicia quando você começou o ano letivo, até o final do ano que você termina. (P4)

A avaliação processual/contínua descrita na fala das professoras apresenta nuances que pode encaminhar para a avaliação emancipatória da qual Saul (1995, p. 61) caracteriza como uma avaliação que tem dois objetivos básicos “[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas”, isso nos mostra que o compromisso da avaliação emancipatória é o de produzir no aluno uma consciência crítica, capaz de produzir conhecimento e transformar a realidade que o cerca, segundo suas dúvidas/questões, anseios, enfim, o compromisso do aluno é o de “[...] em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação”. (SAUL, 1995, p.61)

Ainda na fala das gestoras observamos o olhar delas sobre a nova forma de avaliar que a proposta de avaliação trouxe para as professoras.

[...] se você faz uma avaliação, que é o estudo sobre a criança, sobre a sua sala de aula, no início do ano, e a

descrição vai ser sobre esse início, essa avaliação não é uma prova, você não tem que provar que você sabe, é uma avaliação de estudo da criança, mas também você não pode perder tempo com essa avaliação, essa avaliação ela tem que ter um tema, que tá introduzindo uma aprendizagem pra criança. Bem na perspectiva do Vygotski, quer dizer, você faz uma avaliação, você aprende, então não deveria ter questões isoladas, então primeiro introduzir um tema, na discussão com a classe, daí colocar este tema como tema da avaliação, que era o critério de escolha da avaliação, era de acordo com o tema que se iniciaria o ano, e a partir desse tema escolher um texto, pra iniciar a avaliação, se fosse primeiro ano, uma figura, uma história contada, um filme, não importa o que fosse, mas que tivesse dentro de um contexto, isto era o ponto fundamental da nossa orientação sobre avaliação, nenhuma avaliação poderia estar isolada, ela tinha que estar dentro de um contexto, porque na medida em que aplicasse a avaliação as crianças iriam aprendendo. [...]. A criança, ela não tinha que provar que sabia, ela podia fazer perguntas à professora, sempre. Só que a professora tinha que arrumar um jeito de registrar que ela precisou de fazer a pergunta, e que tipo de pergunta. [...] E por exemplo, a partir da avaliação que eles faziam a descrição de saberes, eles sempre tinham que procurar dizer o que a criança sabia, mesmo que fosse assim “Ela soube pintar”, ou “Ela sabia que tinha letra”, não importava [...]. Eu acho assim, ter dado os critérios de uma avaliação foi um passo de aprendizagem pra elas importante, porque olha, você pega, tem que ter um tema, eu tenho que ter uma adequação, eu tenho que fazer que seja legível, eu tenho que estar com o currículo [...] Eu acho que a formação dada nesse período é que foi fundamental. Eu acho que sempre que a gente categoriza, dá critérios, se avança em termos de educação. (G1)

Eu acho que a consequência é você saber o quê ele sabe, quais as intervenções que eles precisam, acho que essa é a grande diferença. Porque se eu avaliasse só no final do primeiro bimestre eu ficava quase dois meses trabalhando no escuro, nós professores, assim, primeiro dia de aula, segundo dia de aula você já tem uma noção dos saberes dos seus alunos só que as vezes essa noção tá errada. (G2)

Eu acho que principalmente a questão do professor entender que a avaliação é um momento de trabalho, não é pra você deixar a criança fazer o que ela sabe, e o que ela não sabe ficar em branco. Não, é um momento de trabalho, então você intervém naquilo que a criança não sabe, e sinaliza que fez a intervenção [...] (G3)

A concepção de avaliação da Gestora 1 tem dois aspectos importantes, o primeiro deles, é a avaliação como subsídio da aprendizagem, uma vez que a intenção é que seja utilizada para ser um instrumento que “liga” o professor ao seu aluno, na medida em que o aluno demonstra através da avaliação aquilo que sabe, e o professor por sua vez intervém e tem a possibilidade de conhecer melhor e trabalhar na superação das dificuldades de seus alunos. É também uma avaliação em que o aluno não irá somente mostrar aquilo que não sabe, mas também irá aprender, seja com a avaliação em si, seja com o tema introduzido, as discussões levantadas em sala de aula, o trabalho pedagógico realizado.

O segundo aspecto é mais voltado para os pontos formais da avaliação, ou seja, a avaliação deve apresentar um tema, as figuras não devem ser estilizadas, devem ser figuras reais, referentes à formatação que deveria ser apresentada aos alunos, o cabeçalho com o nome da rede, da escola, do professor e aluno; a letra deveria ser legível, de acordo com a série que se está trabalhando; a avaliação também deve trazer bibliografia, caso haja algum texto/notícia, dentre outros aspectos. Para essa gestora, é importante que haja critérios na avaliação, que esta fosse clara e coerente, de maneira a atender a todos os alunos da série em questão.

A concepção de avaliação da Gestora 2 segue a linha de pensamento da Gestora 1, é

concepção de avaliação mais voltada para o planejamento, no qual é preciso avaliar inicialmente, conhecer a sala e os saberes que cada aluno apresenta, para então poder planejar de maneira a estabelecer o que se irá trabalhar ao longo do bimestre e como se irá trabalhar, quais intervenções devem ser feitas.

A Gestora 3 apresenta uma concepção em que a avaliação está posta para ser um instrumento de trabalho, que deve ser utilizada durante todo o processo pedagógico, não somente para planejamento ou descrição de saberes. Vemos através da fala da G3 que a avaliação deve estar articulada ao trabalho pedagógico, no qual a avaliação não é importante somente no início do trabalho ou no final, mas ela é fundamental durante todo o processo (VILLAS BOAS, 1998).

Cada uma das concepções apresentadas, que aparecem na fala das professoras e gestoras, indicam que a proposta de avaliação trouxe aspectos interessantes e propositivos para repensar a prática pedagógica realizada nas escolas. Um dos aspectos mencionados se refere a posição da avaliação no trabalho pedagógico, apontando para uma outra função, concepção de avaliação, bem como o trabalho pedagógico realizado em decorrências das necessidades para o desenvolvimento do aluno, ou seja, a centralidade do mesmo no desenvolvimento do aluno.

A avaliação diagnóstica/inicial traz para o professor um melhor conhecimento sobre seus alunos e suas necessidades. A avaliação como planejamento vem para auxiliar as professoras no desenvolvimento das atividades, que são direcionadas para os alunos, de acordo com seus saberes.

Desta forma, a avaliação permite alocar os alunos nos grupos de saberes, e por fim, a avaliação processual/formativa é entendida como a avaliação que permeia todo o processo pedagógico, onde cada aluno tem seu tempo e desenvolvimento na aprendizagem.

A avaliação ela também diz uma questão de processo, porque avaliar não é você, durante um período, termina o bimestre, você avalia o aluno e pronto acabou. A avaliação é um processo diário, ela tem que ocorrer paralelamente ao ensino, o aluno aprendeu, você tem que ver até que ponto ele atingiu essa aprendizagem, pra que você possa dali pra frente seguir o teu trabalho, porque cada aluno é cada aluno, eles não tem uma apresentação de aprendizagem contínua, esse aprende, o outro não aprende, um aprende rápido, o outro demora um pouco mais, enfim, eles tem um processo de aprendizagem diferentes. (P4)

Para além da reflexão sobre as concepções de avaliação presente na fala das professoras, é preciso destacar a emergência da construção de um **processo formativo** que permeou todo o processo de elaboração do Currículo e da proposta de avaliação promovido diretamente/indiretamente pela opção das gestoras que iniciaram este trabalho com todo o corpo docente da rede estudada.

As discussões promovidas e a participação na elaboração da proposta de avaliação e do currículo acabaram por ensejar um processo de formação contínua no período de construção e oficialização do trabalho na rede de Paulínia. Foi uma experiência que nas falas se mostrou

enriquecedora tanto para professores, como para as gestoras.

Então, a minha questão de avaliação agora que eu mudei, que antes era avaliar pra poder dar nota pro aluno, vê se ele sabe e o que ele não sabe. E hoje assim, é o que ele sabe e o que ele não sabe, mas pra avaliar de acordo com o que ele não sabe, planejar pra que ele possa atingir. Então eu mudei a minha visão de planejar através do Currículo, que dizer, de avaliar, porque agora eu avalio e planejo, antes não, eu planejava e depois avaliava. (P3)

O que eu acho que eu mudei, é, com o tempo, eu abri mais, minha questão é assim, eu começo a ter uma visão mais crítica hoje perante a avaliação, eu me tornei mais crítica, mais detalhista, eu me apego as coisas, mas assim, que eu sei que vai funcionar, se não, também não funciona, então nesse ponto eu acho que eu fiquei mais crítica. (P4)

Olha, a minha concepção de avaliação é o seguinte, mudou um pouco. A avaliação aqui na escola ela é uma avaliação como eu falei pra você contínua, mas ela é sistemática e ela é integrada. Ela é sistemática porque a gente faz uma avaliação oficial, por escrito, a cada fim de bimestre, e também a gente faz uma avaliação inicial [...] Então ela é uma avaliação que integra a criança, ela traz a criança, mesmo que a criança não sabe, ela vai demonstrar algum saber ali [...] (P5)

Então, o mais positivo que eu acho foi a formação que as professoras tiveram em decorrência da elaboração, porque não foi algo que veio pronto, foi algo muito discutido, e se dava, primeiro a gente colocou como objetivo que não íamos pelo menor currículo [...] E elas todas tinham oportunidade de ensinar umas as outras. Negativo, eu acho que quando você faz um currículo de rede, muitas vezes pode parecer para o professor, e isso foi uma coisa que a gente tentou tirar, que todos tem que dar o mesmo texto. E a gente foi discutindo que não, eram caminhos diferentes. Cada escola podia descobrir o seu caminho, não era o texto, não era o material, não era a forma, cada um poderia fazer da sua forma. E elas poderiam ter a liberdade, por exemplo, se eu não der isso no segundo ano, fica combinado que outro pode aprofundar isso, em outra, e acho que elas também poderiam aprofundar. As vezes ter um único currículo pode as vezes impedir isso, eu aprofundo muito uma tema e não tanto o outro. (G1)

Através do documento 1, “Texto de Fundamentação”, ficou evidente que todo o processo do Currículo e da proposta de avaliação já foram previamente pensados e discutidos por uma determinada equipe, que futuramente, se transformou na equipe gestora que encaminharia a construção e consolidação do trabalho da rede. No entanto, mesmo com essa evidência de um trabalho quase que “já pensado/elaborado anteriormente”, a opção dessa equipe em reafirmar a importância da participação e o envolvimento dos professores em todo o processo foi muito significativo, foi algo que impactou na formação de cada um enquanto profissional da educação, como foi evidenciado em suas falas.

É... no momento em que a gente ia construindo eu não tinha dimensão de quanto, qual a proporção que a gente ia tomar, sabe assim...de como isso seria. Hoje, atuando, usando ele, você fala assim: “- Nossa, realmente eu participei!” [...] Mas hoje eu consigo até argumentar algumas coisas que algum professor questiona ou não. Falo: “Não, mas foi assim que nós estudamos, quando nós pensamos foi dessa forma...”. Você consegue argumentar sobre o que foi dito. (P1)

A elaboração do currículo escolar ele acontece assim, ele é um processo, ele acontece dentro da escola, com a participação de todos, porque, a formação do Currículo ela não vem somente da proposta de trabalho da

Prefeitura, né, ela tem a proposta de trabalho da Prefeitura mas ela envolve todo o contexto escolar e o que o aluno traz [...] (P4)

Eu acho que junto com esse currículo, com esse planejamento, a gente vai se formando professora a cada dia. Então quando você traz esse currículo novo, você vem de uma discussão, você vai melhorando a cada dia. Então quando a gente começa, por mais que tenha formação acadêmica, você sabe disso, que a experiência nos muda muito, e nos mostra muita coisa. Foi um período que a gente saía da sala de aula, no período de trabalho, e isso era nossa formação, então você tinha visão nossa e de vários professores, era uma coisa muito interessante. (P13)

Esteban (2002) afirma que:

As ideias de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação, entre outras, nos remetem a uma concepção de que a formação e a ação docentes estão estreitamente vinculadas uma à outra. Neste sentido, toda formação está impregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível essa articulação. (ESTEBAN, 2002, p. 49)

O processo formativo de elaboração da proposta de Avaliação e do Currículo da Rede permitiu as professoras participantes uma ampliação de seus conhecimentos, através da troca de ideias e experiências com professores de outras escolas, além de permitir também novos olhares ante a discussão de diferentes temáticas (de avaliação, conteúdos), conforme vemos na fala da gestora 1:

E aí chegou o momento que eles disseram, uma série disse assim “- A gente não vai trabalhar essa história que você tá dizendo porque é uma história tradicional, a que interessa só pro poder” e a gente tentava discutir assim “-Não, a história de um país não interessa só ao poder, depende qual texto você traz para discutir”, “- Não, mas a gente não vai”. Então eu disse “- Ótimo, então voltamos a questão dos objetivos, vocês falam em transformar a sociedade, como é que uma criança que só estuda família e o entorno da escola pode imaginar que uma sociedade se transforme? É a história que nos mostra que a sociedade se transforma.” Aí foi uma discussão longa, assim muito bate papo, muita briga no computador, escrevia uma escola pra outra, escreviam pra mim, que era um absurdo o que tava ocorrendo, e eu fui alimentando esse conflito. Fui alimentando e dizendo que eu tava gostando, que é isso mesmo, eles tinham que discutir, tinham que dizer o que pensavam, as pessoas até achavam que o trabalho pararia aí, eu tinha confiança que não. Aí quando chegou num dia com um grupo, os professores pararam e falaram assim “- Eu acho que você tem razão. Acho que a gente tem que discutir melhor história, mas eu quero que você explique, porque pra nós história é responder questionário.” Aí eu falei “-Então eu vou trazer um texto de história para criança, com outra perspectiva. Vocês topam ver? Tudo bem”. Levei um texto do Chico Alencar para a discussão [...] (G1)

Dentro desse contexto de formação, a avaliação apresenta aspectos diferenciados como vemos nas falas das professoras em que há uma possível “decisão de ação” (LUCKESI, 1996, p. 93), ação que ocorre através das intervenções do professor; da retomada do conteúdo não aprendido; no encaminhamento para o grupo de saberes a qual o aluno pertence; no direcionamento de atividades para cada grupo e a discussão no coletivo, nos Conselhos de Classe.

As discussões voltadas à elaboração das avaliações foram discutidas no coletivo, onde estimulava-se a participação dos professores no que se refere às temáticas e desenvolvimento das avaliações, de maneira que a mesma fosse única e igual para todas as escolas:

Em fevereiro de um determinado ano a rede inteira aplicou a mesma avaliação e ela foi feita coletivamente. A gente reuniu os professores, "- Oh, vamos trazer material" Qual vai ser o tema? O tema foi escolhido pelos professores, o pessoal se reunia, fazia um rascunho da avaliação, digitava, buscava imagens, padronizava, a avaliação tinha capa, emblema da prefeitura, do município. Foi também uma quebra de paradigma do que significava uma avaliação na rede. [...] elaborar uma avaliação dentro das categorias do currículo e coletivamente dentro de um contexto, eu acho que foi um passo muito importante pra rede, sabe? Porque aí também a avaliação tinha que ser única, pra todas as turmas da escola. Também foi uma discussão muito grande. (G3)

No entanto, é preciso relevar também como se observa na fala de duas professoras que a proposta discutida, construída junto aos professores foi direcionada pela equipe gestora. É importante destacar ainda que das entrevistas realizadas, uma delas ocorreu durante uma reunião pedagógica de uma determinada escola, conforme solicitado pela própria escola, com um grupo de 09 professoras que participaram da elaboração e discussão da proposta de avaliação e do Currículo. As duas falas abaixo são de professoras que fizeram parte desse grupo entrevistado.

Então, é, de maneira geral as professoras não gostam, não gostaram muito de como foi feito. Porque assim, a gente fazia a discussão, ela chamava os professores lá, a gente fazia a discussão, mas depois quando a gente, sempre, a gente percebia assim, a Secretaria da Educação sempre fazia valer o que eles queriam, né, então assim, na verdade, a gente percebia que foi meio manipulado[...]. [...] porque o nosso Currículo ele trabalha muito o macro, que é a questão de país, entendeu? Se você olhar não tem muito o micro, que é o município, ao contrário do Estado, ao contrário dos outros municípios, é bem diferente na questão de história. (P7)

Na verdade ela [Gestora 1] tem um conhecimento muito grande, as vezes a gente se bate com o Currículo, realmente assim, no começo a gente recebeu como algo que ia ser mesmo feito só por nós, só nossa opinião, e que ia ficar com a nossa cara mesmo. E no meio do caminho, quer dizer, ela foi meio que direcionando, só que assim por um outro lado ela é uma pessoa que tem muito conhecimento [...] (P22)

Nas entrevistas realizadas, uma delas ocorreu durante uma reunião pedagógica de uma determinada escola, conforme solicitado pela escola, com um grupo de 09 professoras que participaram da elaboração e discussão da proposta de avaliação e do Currículo. As duas falas acima são de professoras que fizeram parte desse grupo entrevistado.

Percebemos que essa experiência foi pessoal para cada professora, uma vez que dependeu do olhar de cada uma perante todo o processo desenvolvido e discutido. Enquanto algumas professoras olharam para a sua formação enquanto profissionais da educação, em que todas as discussões, boas ou ruins, só vieram a acrescentar em sua experiência, outras professoras enfatizaram mais o fato de direcionamento ou não de todo o trabalho, sem perceber o quanto todo o processo foi significativo e

formativo.

Em contrapartida às duas afirmações acima, uma professora reconheceu e ressaltou perante a fala das colegas, a importância que todo o processo proporcionou:

Mas assim, em nove anos de rede, no meu ponto de vista, foi uma das coisas mais positivas que aconteceu até o momento foi o Currículo [professoras concordam], porque até então cada escola ficava, fazia o seu planejamento, cada escola fazia o que achava que era ideal, então nós não tínhamos esse norte, e mesmo porquê a rede ela tem uma falha na questão de orientadora, e foi o momento que mais se discutiu a avaliação, se discutiu Currículo, direcionado ou não, era um grupo de professores reunidos, era a época em que se pôde dispensar a criança e reunir, pra falar de um Currículo. Agora, o que eu não acho nem tão falho a questão do direcionamento da G1 porque tudo precisa de um direcionamento [algumas professoras concordam] e ela era a mais qualificada, pelo fato de ela saber, conhecer bastante [...] (P20)

Além do processo de formação promovida pelo trabalho realizado na rede municipal, conforme a citação de Esteban (2002), a presença e a eleição dos professores como protagonistas da construção da proposta de avaliação e do currículo possibilitou aos mesmos vivenciarem trocas de experiências, reflexões e o desenvolvimento de ideias, que posteriormente repercutiram no trabalho pedagógico realizado com os alunos, na prática cotidiana em sua sala de aula.

Eu acho que na verdade serviu pra gente verificar que as dificuldades são as mesmas, verificar que a falta de suporte eram os mesmos, e que naquele momento realmente tava sendo dada uma atenção pra que a gente tivesse a oportunidade de colocar o que a gente achava que era interessante se fazer em cada série, né, a continuidade daquilo, porque eram por profissionais que estavam ali há anos, então não tem ninguém melhor pra você falar do que profissionais que estão trabalhando no dia a dia da criança, não só pra gente dar ideia, mas pra gente também ter essa troca, e dali projetar, elaborar coisas melhores, planejar. Agora, dizer assim, que foi tudo perfeito, que todos participaram, todas as opiniões foram respeitadas, tudo foi posto como a gente enquanto grupo queria realmente, daí, há controvérsias. Até porque pra se agradar a gregos e troianos, é difícil. E aí entra a parte de quem tá coordenando, porque quer queira quer não, quem tá coordenando tem uma direção já pré-estabelecida, ela respeita, mas ela tem também o que ela acredita, dentro daquele trabalho que ela tá coordenando. (P11)

Ainda que toda a elaboração e discussão tenha sido, segundo as falas, direcionada, elaborada pelo grupo gestor, não parece obscurecer o processo formativo que permitiu que os professores pudessem rever algumas de suas práticas e ampliar o seu conhecimento sobre avaliação, organização do trabalho pedagógico, currículo, entre outros.

Outro ponto importante que aparece na proposta de avaliação é o **modelo “Avaliar-Planejar-Executar”** a essência desse modelo tem por finalidade possibilitar aos professores conhecer melhor seus alunos, através da avaliação inicial, para então planejar os objetivos a serem alcançados por cada aluno e para o desenvolvimento do planejamento do trabalho pedagógico ao longo do bimestre. Segundo a fala das professoras:

Então, quando a gente executa, planeja e executa pensando no coletivo, discutindo, eu acho que tem um resultado melhor para avaliar. Então eu acho que o que falta pra nós é esse tempo de discussão, de conseguir concentrar aí nessas discussões no coletivo. Enriquece muito. E nessa mesma época que a gente foi construindo, a gente discutia isso. A gente pensava mais as coisas, mas a gente discutia que tipo de atividade, que tipo de intervenção. Porque às vezes a gente até usa a mesma atividade, mas se a intervenção não for adequada não tem resultado. Quando a gente troca isso, o resultado é outro. (P1)

É, porque assim, avaliar, planejar e executar, primeiro, pra você avaliar você tem que conhecer, pra você conhecer você tem que planejar, pra você planejar você tem que executar, então é um circuito, porque você começa lá na avaliação. Avaliei o meu aluno hoje, né? Tá. Como é que o meu aluno tá? Será que dentro da minha proposta de trabalho ele tá atendendo a minha proposta de trabalho, ou não? Então eu preciso planejar, pra eu planejar eu preciso conhecer, bom, planejei, planejei uma nova proposta de trabalho pra dar sequência ao que eu já tenho, então eu planejo, e aí eu vou avaliar novamente, aí eu tô executando. (P4)

Eu achei bem interessante, eu achei que dá uma visão melhor, pros professores, na sala de aula, a gente já inicia o ano já sabendo realmente o que trabalhar, é mais tranquilo porque você sabe aquilo que o aluno necessita. [...] é bom que a avaliação inicial ela dá isso pra mim, ela mostra justamente cada nível que cada criança apresenta, e daí eu começo a desenvolver esse trabalho [...] (P11)

Então pra mim hoje eu vejo assim, eu preciso saber o que eu tenho, pra eu planejar e aí executar, e até reavaliar. O legal da avaliação é que quando você avalia e consegue ver os dados você fala “- Poxa, isso aqui não foi do jeito que eu quis”, “- Nossa, esse item as crianças se superaram”, “- Nossa, o que eu vou fazer com isso? [...] Então a avaliação, quando bem feita, ela te dá subsídios pra você intervir de uma forma mais assertiva, mais direta do que você quer e chegar nos objetivos que você tem pro ano e pra série. Ela te dá uma visão do próprio objetivo que você tem do primeiro ao quinto ano, falando em dias atuais. (P13)

Então o que que a gente propôs pros professores, primeira coisa: vamos avaliar onde está as crianças. Porque eu preciso avaliar pra planejar. O planejamento, a gente usou muito um termo, foi uma inversão da lógica do trabalho didático. Qual que é a lógica tradicional? Eu planejo, executo e avalio. Nós invertemos, a gente primeiro tem que avaliar pra aí eu ver o que a criança sabe, aí eu vou planejar e aí executar e ver se eu consegui. (G2)

A gente fez todo um trabalho em cima do que significa fazer uma avaliação e pra quê que uma avaliação serve. Então nesse momento a gente entrou assim com uma discussão muito grande que foi a inversão da lógica, por que na escola, no início do ano a gente planeja e a gente trabalha, e a gente avalia. [...] A gente propôs que o primeiro trabalho a ser feito na escola seria a avaliação. Depois da avaliação, a descrição de saberes encontrada. Terminando essa descrição, planejar quais são os próximos objetivos e aí o trabalho pra alcançar. E só depois executar o trabalho, pra depois avaliar novamente. Então a gente fazia diferente. A gente planejava, trabalhava, avaliava. (G3)

O modelo Avaliar-Planejar-Executar, proposto pela rede de Paulínia/SP, é um modelo, segundo documentos oficiais, “Assim, na rede, a cada bimestre, o professor inicialmente avalia a aprendizagem dos alunos, descreve seus saberes e elabora objetivos pertinentes para cada um deles” (CURRÍCULO, 2011, p. 16). Não significa que ela defina os objetivos, mas a avaliação se torna o ponto de partida do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Retomando ideias de Freitas (1995) objetivos/avaliação se constituem um par dialético, não devendo um se sobrepôr ao outro, mas em termos de didática um explicita o outro. A avaliação não deve determinar os objetivos da educação, os fins, mas orientar para que estes sejam obtidos satisfatoriamente a favor do desenvolvimento do aluno e do processo pedagógico.

Segundo a fala da Gestora 3, há uma “inversão da lógica” da didática tradicional⁵, o que ocorre é que, segundo a proposta de avaliação do Currículo, ao invés da avaliação aparecer no final do processo de ensino-aprendizagem, a mesma ocorrerá no início, em seguida do planejamento e execução deste planejamento, de maneira que todo o processo é norteado pelos objetivos que foram predispostos no início do trabalho pedagógico, através do que foi demonstrado nas avaliações iniciais. Esse modelo de “inversão da didática atual” também aparece no documento 1, “Texto de Fundamentação”, com a ideia de que:

A lógica da didática tradicional, que as escolas praticavam, é de planejar, executar e avaliar; tanto é assim que a primeira atividade do ano em todas as escolas é o Planejamento. Planeja-se para uma série e não para os alunos que ali estão. As aulas são dadas com o conteúdo da série, e no final avalia-se para saber quem corresponde aos indicadores da série e assim faz-se a seleção. O grupo de estudo da Organização do Trabalho Didático, propõe assumir conscientemente a inversão desta lógica, colocando-a de ponta cabeça: avaliar, planejar e executar. (TEXTO FUNDAMENTAÇÃO, 2006,p. 4)

Através desta citação percebemos novamente e se destaca que a ideia de inversão da lógica, em que a avaliação é colocada no início do trabalho pedagógico, foi uma ideia pensada pelo eixo condutor de todo projeto, as gestoras, e não pelas professoras. Percebemos nas falas das professoras que a grande maioria aderiu a esse modelo de avaliação, que sem dúvida foi muito interessante para a prática pedagógica de cada uma.

O planejamento do trabalho pedagógico do bimestre, apontado na fala das professoras dentro do modelo Avaliar-Planejar-Executar, evidencia a avaliação como um instrumento que auxilia na elaboração do planejamento dentro de um processo contínuo, que deve permear toda a organização do trabalho pedagógico, realimentando a ação pedagógica em favor do desenvolvimento do aluno.

No entanto, é interessante notar também que para algumas professoras e mesmo para uma das gestoras esse modelo de avaliação parece não estar muito claro, uma vez que nas falas vemos que a avaliação nem mesmo aparece, ou ainda, em outros casos aparece somente no final do processo, diferente do que foi proposto nos documentos e apresentados na fala dos participantes.

“Então, quando a gente executa, planeja e executa” (P1)

“ A gente planejava, trabalhava, avaliava” (G3).

⁵ A referência à didática tradicional refere-se ao que é trabalhado por Mizukami (1986), em seu livro “Ensino: As abordagens do processo”.

O modelo Avaliar-Planejar-Executar se apresenta como uma proposta de resignificar a OTP na rede de ensino estudada e, é um modelo interessante, que deu subsídios para a intervenção do professor ao conhecer melhor as dificuldades de cada estudante, além do direcionamento para o grupo de saberes que os alunos deveriam ser alocados. A avaliação, mesmo sendo colocada no início do trabalho pedagógico, também ocorre em outros momentos do processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, no final do bimestre, a fim de investigar se os alunos alcançaram os objetivos a eles estabelecidos no início do bimestre.

A avaliação está presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, dando suporte para o professor desenvolver o trabalho com os alunos, de forma que “[...] o processo envolve principalmente o professor, pelo fato de ele usar as informações para reorganizar o trabalho pedagógico.” (VILLAS BOAS, 2002, p. 123)

A avaliação vem não somente para investigar como os alunos estão (no início e ao final do bimestre/semestre), mas ela está posta para subsidiar o trabalho pedagógico, permitindo assim que haja uma transformação do aluno, não só no sentido de que ele adquira cada vez mais conhecimento, mas principalmente, mas que se construa a possibilidade uma emancipação do aluno enquanto sujeito pertencente e atuante do processo de ensino-aprendizagem

O modelo Avaliar-Planejar-Executar foi significativo para as professoras que participaram da elaboração e implementação desse modelo pois foi algo que, como vemos nas falas, acabou facilitando o desenvolvimento do trabalho, é um modelo de avaliação que mostra para as professoras como está a sua sala e quais são as suas necessidades. Também é um modelo que permite ao professor olhar individualmente para seus alunos, uma vez que é necessário que o professor faça a descrição de saberes de cada um dos estudantes.

No início foi difícil, nossa! Porque daí você tinha que pegar a criança e encaixar nos grupos, ter atividade pra criança do grupo 1, grupo 2, grupo 3, e o primeiro ano eu acho que eu gostei muito dele porque eu consigo, trabalhar bem a questão da descrição de saberes, dos grupos [...] A gente elabora pra todos a mesma avaliação, aí as atividades a gente usa a avaliação diagnóstica pra ver em que nível está cada criança, pra daí a gente poder pegar e planejar as nossas atividades de acordo com o grupo de saber, de cada criança. (P3)

[...] a gente faz uma avaliação bimestral, e essa avaliação é planejada por todos os professores do ano, ela é integrada por ano e pela escola inteira, então os professores do 4º ano preparam a avaliação do primeiro bimestre do 4º ano, e assim sucessivamente, então a gente prepara a avaliação, com a avaliação pronta depois a gente vai aplicar, vai descrever o que a criança sabe, quais os saberes foram demonstrados naquela avaliação, e depois a gente vai planejar. Então em cima dos saberes da criança a gente vai planejar, quais os objetivos que elas deverão atingir pra aquele bimestre. Resumidamente: faz a avaliação, descreve os saberes. (P5)

[...] então na primeira avaliação a gente vê o nível da sala, faz um balanço do nível da sala, a partir daí, a gente planeja, o que é o objetivo do bimestre, a gente executa trabalhando com eles e depois avalia novamente pra ver se a gente conseguiu atingir os objetivos que a gente planejou. (P7)

Na discussão sobre a **organização do trabalho pedagógico**, para além do já discutido no modelo proposto avaliar –planejar executar, que incidiu também sobre a OTP, presente em todo o processo de reflexão e elaboração da proposta de avaliação e do Currículo da Rede, gostaríamos de destacar a mudança na centralidade do aluno dentro do trabalho pedagógico, segundo a fala das professoras e gestoras:

Você não vê só os bons, os melhores...todos acabam evoluindo, cada um a seu passo, mas tem uma evolução. Pelo menos assim, eu vejo de um tempo pra cá que eu consigo caminhar com a classe, embora os que têm dificuldade no nível deles, mas eu caminho com todos. Não costumo deixar a criança para trás, porque isso me preocupa bastante. (P1)

Antes era como eu falei, de ver o que o aluno sabe, e agora não, agora é pra conhecer e poder acrescentar pra criança. É o que eu falo, não adianta só a gente ficar só preocupado com o conteúdo, com a nota, com o que eu vou dar, com o que eu preciso cumprir. Eu preciso levar a criança a conhecer, porque cumprir, a gente consegue né? [...] então você tem que fazer com que eles vão avançando mesmo. (P3)

[...] a partir do momento que o professor entende que ele também está se desenvolvendo [o aluno], mesmo que não seja de acordo com aquele objetivo maior, mas ele tem um objetivo, ele está alcançando esse objetivo e percebe que o professor está atento a isso, ele também se interessa e se envolve mais no processo de ensino-aprendizagem. Pra ele também é importante [o aluno], porque ele entende e se sente valorizado na sala, entendeu? (P12)

Continuou a avaliação inicial, e essa avaliação melhorou, dá muito mais oportunidade da criança mostrar o que sabe, mostrar o que ela precisa aprender e traz pra ela uma nova aprendizagem. Isso que eu acho mais importante, não é uma perda de tempo, não é uma prova que você vai lá, pára de aprender e faz uma prova, não, é um processo de aprendizagem contínua que de repente é chamado de avaliação e começa, a professora explicou pra criança dela, que “- É uma avaliação pra vocês demonstrarem o que sabem pra que eu possa planejar.” (G1)

Porque acontecia que a gente via na rede e as crianças iam avançando, e aqueles que tinham poucos saberes eles sempre ficavam lá com aqueles que não sabem nada, e não, ele também cresce nos saberes dele só que o ponto de partida foi outro [...] (G2)

É interessante notar na fala das professoras e das duas gestoras, que o trabalho pedagógico em sala de aula tem como atenção o aluno e seu desenvolvimento. Observamos que diante de todo o trabalho discutido, do olhar das professoras perante o aluno e perante aquilo que ele sabe/não sabe, esse olhar se mostra influenciado, de certa forma, pelas discussões sobre a avaliação, tendo em vista que atualmente, as professoras conseguem visualizar melhor as dificuldades do aluno, o (re) planejamento do trabalho pedagógico a ser elaborado e as intervenções a serem feitas.

[...] É uma avaliação, mas é um processo também de trabalho. Então, se todos conseguissem trabalhar dessa forma, acho que as crianças ganhariam muito [...] Então quando você avalia todo processo você consegue ver. Eu participo muito na construção das avaliações, questiono algumas coisas, porque eu acho que faz a diferença quando você tá ali, efetivo: “- Olha, eu não trabalhei dessa maneira, mas eu posso colocar na avaliação porque eu interfiro no mesmo momento.” Eu anoto a interferência que eu fiz, e os que não precisam, ótimo! São aquelas crianças que a gente sabe que aprendem muito mais facilmente, né? Tem uma

facilidade maior [...] (P1)

Eu achei bem interessante, eu achei que dá uma visão melhor, pros professores, na sala de aula, a gente já inicia o ano já sabendo realmente o que trabalhar, e mais tranquilo porque você sabe aquilo que o aluno necessita. [...] é bom que a avaliação inicial ela dá isso pra mim, ela mostra justamente cada nível que cada criança né, apresenta, e daí eu começo a desenvolver esse trabalho [...] Facilita o trabalho inicial, facilita a própria avaliação posterior, porque eu já fico esperando um resultado, diante do trabalho que eu vou desenvolver no bimestre, então eu acho que é muito válido. (P2)

Porque não adianta também você ter um planejamento de um terceiro ano, você vai trabalhar x, y, z, se a criança não tem todo um histórico, todos os conteúdos necessários não adianta trabalhar aquilo, você precisa saber o que ela tem pra você chegar no ponto que ela deseja. Às vezes você enxuga mais as matérias, trabalha mais conceitos; as vezes você trabalha de um jeito diferente, você trabalha por exemplo mais com artes, mais com ciências, pra atingir o objetivo daquela serie, daquele ano. Então pra mim hoje eu vejo assim, eu preciso saber o que eu tenho, pra eu planejar e aí executar, e até reavaliar. (P13)

Ao longo das falas, as professoras mencionam a “descrição de saberes”, que é feita em seguida da avaliação inicial, e o direcionamento dos alunos para determinados grupos de saberes, onde serão trabalhadas as dificuldades de cada aluno em especial. Villas Boas (1998) afirma que “Uma avaliação descomprometida com a aprendizagem de *cada aluno* pode ter consequências drásticas [...]” (VILLAS BOAS, 1998, p. 23, grifos do autor).

Eu acho que é o modelo ideal né? A gente não tem como planejar sem conhecer a criança, tem que conhecer, ver o que ele sabe, para então poder planejar. E aí a gente tem assim os saberes dos alunos, o referencial de saberes, e a gente enquadra, por exemplo você pega a avaliação, a gente enquadra, o quê que esse aluno sabe? [...] Porque não adianta você fazer a avaliação e não fazer a análise. Você tem que fazer a análise pra programar o bimestre seguinte, o que precisa retomar. (P10)

Porque antes, por exemplo, eu trabalhava com 5º ano, eu pegava, tinha a preocupação de cumprir os conteúdos, que apareciam no planejamento, então a gente aplicava pra todo mundo igual. Agora não, agora você não aplica igual, e as crianças realmente eles têm saberes diferentes, eles têm níveis diferentes de aprendizagem, diferentes um do outro. Então a gente acaba trabalhando de acordo com o que a criança sabe e facilita o nosso trabalho [...] (P3)

A avaliação, ela tem que estar obedecendo os saberes dos alunos, atendendo todos os conteúdos dos saberes [...] (P4)

Na análise dos documentos pesquisado se observa que “Assim, na rede, a cada bimestre, o professor inicialmente avalia a aprendizagem dos alunos, descreve seus saberes e elabora objetivos pertinentes a cada um deles” (CURRÍCULO, 2011, p. 16). Fica evidenciado nos documentos estudados e nos relatos das professoras, a utilização da avaliação como ponto de partida para conhecer os alunos e suas necessidades para desenvolvimento, como também, trabalhar sobre as dificuldades que cada um apresenta e o redirecionamento do trabalho pedagógico para o desenvolvimento do aluno.

A avaliação deve estar incorporada à rede, à escola e, principalmente, à sala de aula, como

um processo que faz parte da organização do trabalho pedagógico, não deve ser somente realizada externamente pois não revela a realidade e o trabalho da escola. Compreendemos que a OTP teve como foco o aluno e seu desenvolvimento. Dentro da proposta, a avaliação vem articular-se à OTP de maneira a sinalizar ao professor quais as necessidades de seus alunos, e orientar os alunos a demonstrarem suas dificuldades, no sentido de produzir nos alunos novas aprendizagens.

Outro ponto a ser destacado é a **reflexão sobre como as professoras e gestoras analisam o rendimento dos alunos** e o seu desenvolvimento perante a nova proposta e a forma de avaliar discutida, construída e oficializada.

O rendimento deles? Eu acho que... porque assim, eu consigo ver, por exemplo, aquelas crianças que se destacam, que entendem bem, que às vezes não precisa nem de tanta interferência. Mas eu acho que eu me voltei mais para aqueles que não aprendiam tão bem. Eu acho que eu consegui me voltar, me preocupar com eles, assim, no sentido de tentar auxiliar, de buscar um outro caminho, de tentar buscar com a família, sabe? De tentar fazer com que essas crianças não se sintam tão frustradas. (P1)

Acho que ele só cresceu, né? Nossa, melhorou muito! Só cresceu... Nossa escola melhorou bastante. É visível. Nós estamos até, esse ano a gente estava falando, né P10? Os alunos estão além do currículo. Além daquilo que está estabelecido no currículo, tanto o primeiro ano quanto o segundo ano, como o terceiro, eles estão além disso. Então, quer dizer, esse planejamento bimestre a bimestre dos objetivos, dos saberes mudou bastante, evoluiu bastante... conseguiu direcionar bem o nosso trabalho. (P9)

Então a questão do rendimento aí eu acho que a avaliação ajudou o professor a melhorar o seu trabalho pra que melhorasse esse rendimento, então assim as crianças não é que elas melhoraram o rendimento por conta da avaliação, foi a nossa forma de trabalhar com as crianças que melhorou, e aí, lógico que com aquelas estratégias que cada professor usa, uns mais outros menos, consegue um resultado melhor, ou não. Mas veio a ajudar as crianças sim, também. (P11)

Independente do índice né? Do IDEB, que eu já falei que houve um salto grande né, foi de 4,9 pra 5,8 entre todas elas [...] Independente deles (índices), os pais falavam muito. A gente teve muito retorno de pais. (G1)

Sim, sim, não tenho dúvida. Os primeiros índices, logo depois do Currículo, eles aumentaram muito, o IDEB, se você pegar lá os índices, depois deu até numa estabilizada, mas os primeiros índices foram gritantes a diferença. (G2)

Melhorou. A gente tem até provas mesmo né, quem pega os índices do IDEB, nós começamos o trabalho em 2006, não, na época acho que não tinha o IDEB, tinha só o SARESP, se não me engano, não me lembro direito, porque tinha alguma avaliação externa que a gente não fazia ainda, por questões burocráticas lá em nível de prefeitura. Mas se a gente pega os índices antes disso e durante o trabalho com a implementação do currículo e da avaliação, todas as escolas de Paulínia, sem exceção, tiveram um aumento no índice nessa avaliação externa, que a gente tem todas as críticas a ela, a gente não acha que é o melhor instrumento de avaliação, mas é um instrumento que tá posto [...] (G3)

A primeira característica que gostaríamos de destacar é que segundo a fala das professoras o rendimento dos alunos foi real e visível para as mesmas, através da evolução que houve no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mesmo naqueles que ainda permaneceram com

dificuldades e obstáculos a serem enfrentados, de certa forma houve uma mudança no sentido de favorecer o seu desenvolvimento (ainda que considerada insuficiente para o ano/série ou nível em que se encontrava o aluno), para além do que pode ser exibido nos índices alcançados pelos mesmos e pela escola. A avaliação não é um instrumento que tem por finalidade somente comprovar o que o aluno sabe, mas é um ato que tem por objetivo gerar transformação

O sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exhibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social. É necessário insistir nessa afirmação para deixar claro que a avaliação não é simplesmente coisa de escola, nem somente da educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos na economia e na política. Os países modernos, ao menos nos últimos vinte e poucos anos, estão empenhados em produzir profundas mudanças estruturais, principalmente no que se refere às transformações na produção e àquilo que geralmente é conhecido como “reformas do Estado”. No centro dessas transformações, como instrumento fundamental e motor das transformações, está a avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 39)

Compreendemos que a participação na proposta de avaliação permitiu às professoras a olharem também para a sua forma de trabalho, onde houve o aprimoramento do trabalho desenvolvido em sala, que resultou num melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Das 22 professoras entrevistadas somente uma mencionou as avaliações externas em comparação ao melhor rendimento dos alunos:

Mas entendo que pra escola funcionou [a proposta de avaliação] porque a nossa escola tem progredido de certa forma no IDEB e no Saresp, a gente não tá com a nota ideal que a gente gostaria, mas a gente tem evoluído dentro da escola, então eu acho que como escola isso possa ter sido um dos pontos [de melhora no rendimento dos alunos]. Tá, não foi a causa, que gerou a consequência dos melhores IDEB's, mas pode ser que tenha sido um dos pontos que ajudou a melhorar, porque pelo menos a gente faz um trabalho coletivo. (P5)

Enquanto isso, na fala das gestoras, observamos que para as mesmas o primeiro indício que os alunos tiveram um melhor rendimento foi através do exposto pelos índices das avaliações externas, em especial o IDEB, em que se constatou uma evolução de todas as escolas que implementaram e participaram da proposta de avaliação e do Currículo da Rede.

Freitas (2012) coloca que “Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados, distantes da escola” (FREITAS, 2012, p.66). Através da fala da Gestora 1 observamos que haviam também discussões a respeito dos índices apresentados pelas avaliações externas:

Sempre quando saía os índices das avaliações externas eu fazia uma reunião com os professores e diretores, com os representantes dos professores e diretores de cada escola. Fazíamos uma reunião grande, apresentávamos os índices, discutíamos mais a nota das provas do que o índice [...] Então a gente sempre discutiu a nota, discutiu o progresso que cada escola teve e discutimos que a avaliação delas era mais importante do que a avaliação externa. (G1)

Ainda que a Gestora 1 tenha ressaltado a importância da avaliação como instrumento de aprendizagem, tendo papel mais relevante e importante do que a avaliação externa, na fala da gestora a nota das provas aparece como fator principal de motivação para as reuniões com os representantes de diretores e professores.

A nota é um conceito que está dentro da avaliação e que tem por uma de suas finalidades demonstrar o quanto os alunos apreenderam de conteúdos, conhecimentos e habilidades, sendo assim, considerados aprovados ou reprovados. A nota muitas vezes se torna a finalidade da avaliação, tornando-se a preocupação principal de professores e alunos. Segundo Villas Boas (1998)

Percebe-se, então, que a escola se contenta com o aluno “médio”, aquele que tem nota para “passar”. Não se avalia o que cada aluno aprendeu e o que ainda não aprendeu com vistas ao replanejamento do trabalho pedagógico que garanta a aprendizagem dos conteúdos considerados fundamentais. Os resultados da avaliação, via de regra apresentados em forma de notas ou menções, e as decisões quanto à aprovação e reprovação têm sido o foco de atenção do trabalho pedagógico. (VILLAS BOAS, 1998, p. 20)

A nota também é motivadora de comportamentos, sendo utilizada como punição para aqueles que não se portam de acordo com o esperado. Através da nota os professores podem visualizar o que os alunos aprenderam, mas por si só a nota não consegue garantir a aprendizagem dos alunos. Segundo Fernández Enguita (1989):

Estamos tão acostumados a associar o ensino às notas ou aos títulos que os consideramos parte integrante e inseparável de qualquer forma de educação, mas trata-se em realidade de credenciais simbólicas cujo valor último reside fora da educação, não dentro dela; isto é, trata-se de motivações extrínsecas. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 194)

As discussões sobre a avaliação e sobre todos os outros pontos abordados pelo Currículo (conteúdos, descrição de saberes, objetivos da educação) foram muito significantes para a formação

das professoras, como podemos ver novamente em algumas falas acima. Para grande parte das professoras, o que melhorou não foi somente o rendimento dos alunos, mas principalmente, a forma de trabalhar em sala de aula.

Os índices de avaliações externas são muito importantes quando analisados sob outra ótica, como discutimos um pouco no capítulo um, no entanto eles não são capazes de conhecer de fato a escola, como nos mostra Freitas (2012), suas relações internas, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O processo de discussão e construção da proposta de avaliação que ocorreu dentro da elaboração do Currículo da Rede foi além dos índices, pois permitiu às professoras participantes um novo olhar sobre a avaliação e uma nova ação perante o processo pedagógico.

Atualmente a cidade de Paulínia está sob a gestão de um prefeito diferente ao qual estavam na época da elaboração de trabalho aqui pesquisado, que não é o mesmo do início deste trabalho. Durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa a prefeitura teve mudanças de prefeito, atualmente o prefeito que se encontra é o mesmo que esteve na gestão que desenvolveu todo o trabalho da proposta de avaliação e do Currículo. Também atualmente se encontram na Secretaria de Educação e no Departamento Pedagógico algumas pessoas que fizeram parte da gestão de elaboração do projeto.

No ano de 2014 a rede municipal utilizava-se de sistemas apostilados nas escolas, porém no início deste mesmo ano de 2015 foi feita uma pesquisa entre os professores a fim de saber qual a opinião dos mesmos sobre as apostilas. Decidiu-se então não utilizar-se mais do sistema apostilado, e atualmente, com a saída do antigo prefeito, a rede municipal escolar não se utiliza mais das apostilas, mas somente dos livros didáticos do MEC e do Currículo da Rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo primordial conhecer a proposta de avaliação educacional do ensino fundamental – anos iniciais, com vistas a compreender a concepção de avaliação subjacente a tal proposta, tendo em vista o protagonismo dos professores e profissionais da educação do município, que vivenciaram a construção da proposta de avaliação.

O esforço para a projeção de um currículo único para ser seguido por todas as escolas da rede foi uma das motivações da equipe gestora para a formulação desse currículo, uma vez que também foi uma solicitação dos professores, pois assim, toda a rede trabalharia os mesmos conteúdos, seguindo a mesma ideia no que se refere à descrição de saberes e avaliação.

Pudemos observar através da fala das professoras, que o processo formativo a elas proporcionado foi muito significativo. Nas reuniões, onde ocorriam as discussões sobre o projeto, as professoras eram dispensadas do seu horário de trabalho, com isso, a sua classe ficava com um professor substituto, enquanto as professoras se direcionavam para as reuniões/assembleias. Sendo assim, todas as professoras tinham a oportunidade de participar da elaboração da proposta.

O Currículo começou a ser desenvolvido efetivamente em 2007, mas vemos, através do documento 1, “Texto Fundamentação”, datado do ano de 2006, trata-se de um documento escrito pela equipe gestora, e que contém toda estruturação do Currículo: proposta de avaliação, descrição de saberes, alocação dos alunos em grupos. Notamos que foi uma proposta previamente pensada pela equipe gestora e depois apresentada para os professores, que ao longo do processo de certa forma aceitaram e participaram do desenvolvimento da proposta de avaliação e do Currículo.

A presença dos gestores, não somente no texto acima citado, mas ao longo do processo que permeou a proposta de Avaliação e o do Currículo na rede de ensino estudada, foi percebida pelas professoras participantes da pesquisa, como uma atuação que implicou em diretividade ao processo desenvolvido, uma vez que o projeto foi previamente pensado e discutido por essa equipe com os professores da rede e, orientou o trabalho desenvolvido na rede municipal.

Entretanto, mesmo havendo essa “diretividade” no processo de elaboração e implantação é interessante destacar que, os princípios em que o trabalho estava fundamentado foram muito importantes, uma vez que encaminhavam para um dos objetivos considerado fundamental, segundo as participantes da pesquisa, por exemplo, que era o de produzir/construir as aprendizagens dos alunos.

Observamos que foi um trabalho previamente pensado, que, no entanto, possibilitou que os professores tivessem voz, na tentativa de mobilizar os professores, mas que ainda carece de mais

ações e aprofundamentos quando pensamos na proposta desenvolvida, para mobilizar os alunos também como participantes desse processo.

O modelo proposto, “Avaliar-Planejar-Executar” trouxe a avaliação como primeira atividade a ser realizada, em seguida do planejamento e execução. Este modelo teve por objetivo permitir com que os professores conhecessem melhor seus alunos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico ao longo do bimestre/ano letivo.

Observamos na fala das professoras que esse modelo foi importante para conhecer a sala com que se está trabalhando, a fim de elencar os objetivos a serem atingidos pelos alunos; e também foi um modelo significativo no que diz respeito ao planejamento do professor, pois através da avaliação inicial/diagnóstica, os professores conseguiram visualizar melhor a sala como um todo e as dificuldades que cada aluno apresentou.

Percebemos que a proposta de formulação de um currículo único pela rede pesquisada, tendo como protagonistas principais os professores, proporcionou também a reflexão sobre a OTP, a avaliação, os saberes, os conteúdos, as aprendizagens, entre outros que, segundo os participantes da pesquisa promoveram um processo formativo que permitiu às professoras, principalmente, olhar para a sua ação, sua prática pedagógica e a rever tal prática, a olhar para o aluno em suas dificuldades, os obstáculos a serem enfrentados e de que forma trabalhar com esse aluno para o seu desenvolvimento.

As falas das professoras, quando voltadas à avaliação, apresentam diversos aspectos, compreensões e entendimentos que foram construídos ou reconstruídos no processo de reflexão coletiva, por exemplo, quando afirmam “[...] eu começo a ter uma visão mais crítica hoje perante a avaliação”, “Às vezes eu só vejo na avaliação, porque o dia a dia vai passando, passando, eu retorno, eu volto,” “A avaliação é um processo diário, ela tem que ocorrer paralelamente ao ensino [...]”, observamos que foi um processo formativo que deixou nas professoras uma ideia de (re) avaliação, de olhar para a sua forma de trabalhar e para a aprendizagem do seu aluno. Por meio das falas das professoras se observa que a maioria tem um discurso de avaliação como um processo de aprendizagem contínuo e parte importante do trabalho pedagógico.

A proposta de avaliação individual (avaliação diagnóstica ou inicial) e o trabalho por grupos de saberes, através da fala de professoras e gestoras, teve como objetivo proporcionar o desenvolvimento de cada aluno. A avaliação inicial e os grupos de saberes, ao trabalharem em cima de cada aluno, proporcionou um aumento nos índices de todas as escolas, conforme aparece no livro oficial do Currículo:

A questão ao final do processo era se havia quantidade de professores com a competência de aplicar o currículo com qualidade. A resposta foi explicitada pela Prova Brasil de 2009: todas as escolas superaram as metas e entram no nível de proficiência de linguagem e matemática e menos documental, nos diversos depoimentos que os professores apresentam espontaneamente sobre como o trabalho os têm auxiliado. (CURRÍCULO DA REDE, 2011, p. 16-17)

No entanto, nas falas das professoras, vemos que a avaliação e os grupos de saberes, trabalhando conjuntamente, tiveram por finalidade o desenvolvimento dos alunos, sendo o aumento nos índices demonstrado pela Prova Brasil uma consequência de todo o trabalho desenvolvido.

Ao mencionar a proposta de avaliação, as professoras remetem-se sempre ao Currículo, e a avaliação não aparece sozinha, mas constantemente acompanhada pelo Currículo, pela descrição de saberes, intervenções, grupos, discussão sobre a OTP. No livro oficial do Currículo, a avaliação aparece rapidamente, sem maiores aprofundamentos de sua importância e papel na educação:

É importante salientar que o Currículo de habilidades é o ponto de chegada de Todos os alunos, no entanto, os saberes iniciais de cada um deles é o ponto de partida do professor. Assim, na rede, a cada bimestre, o professor inicialmente avalia a aprendizagem dos alunos, descreve seus saberes e elabora objetivos pertinentes para cada um deles. (CURRÍCULO DA REDE, 2011, p. 16)

Todo esse conjunto de ações, intervenções, tomada de decisão na avaliação leva a uma melhora na qualidade que vai além dos índices de avaliações externas, é a qualidade do trabalho do professor no dia a dia, a melhora dos níveis de saberes dos alunos. Concordamos com Freitas (2002, p. 89), no que se refere às avaliações externas, pois estas “devem ser entendidas como de utilidade definida e para a obtenção de elementos para definição de políticas e jamais para a utilização como decisão que afete as próprias categorias intrinsecamente ligadas aos processos educativos [...]”.

O projeto desenvolvido pela rede de Paulínia foi muito importante e significativo para todos os profissionais da educação envolvidos, pois proporcionou crescimento profissional, intelectual, que só vieram a somar na experiência de cada um que se envolveu no projeto. Acreditamos que a participação de cada professor fez a diferença em sua formação enquanto profissional da educação, tendo em vista que na pesquisa realizada para com os professores, para saber se a apostila deveria permanecer, o resultado foi que os professores não quiseram continuar com o sistema apostilado, que foi banido da rede de Paulínia. Atualmente as escolas voltaram a trabalhar com livros didáticos do MEC, em conjunto com o Currículo da Rede, desenvolvido pelos professores.

No que se refere ao objetivo da pesquisa, de estudar a concepção de avaliação presente na proposta do currículo, entendemos que todo o projeto desenvolvido pela proposta de avaliação

apresentada foi muito importante, a medida em que mostrou para os professores o lado formativo da avaliação, como um instrumento que auxilia e dá bases para um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O nosso desejo é que tanto a rede de Paulínia como as demais possam entender a essência da avaliação, que tem por principal finalidade a emancipação dos estudantes, não somente para que tenham conhecimento, para que saibam habilidades em português, matemática ou qualquer outra matéria, mas, primordialmente, para que sejam cidadãos críticos e participativos, formado em sua integralidade

[...] convém ressaltar essas duas importantíssimas características de um conceito crítico de educação que o diferenciam radicalmente do ingênuo conceito do senso comum. Em primeiro lugar, a preocupação da educação tomada num sentido rigoroso é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas. Em segundo lugar, e em consequência disso, seu conteúdo é a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional. (PARO, 2010, p. 26)

A proposta de avaliação estudada foi uma experiência interessante e significativa para aqueles que efetivamente participaram, mas também é uma proposta que precisaria de outros olhares e aprofundamentos, como por exemplo, observar se na prática houve realmente mudanças na avaliação, no olhar para o aluno, como as professoras e gestoras mencionaram nas falas, e outros aspectos relevados que carecem de aprofundamento em outras pesquisas.

5. REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Questões, objetos e perspectivas em avaliação.** Avaliação: Campinas, Sorocaba; SP. v. 19, nº2, p. 487-507, jul. 2014
- AFONSO, A. J. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares.** Revista Lusófona de Educação, 13, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso.** Cad. Pesqui. [online]. vol. 36, nº 129, p. 637-651, 2006
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013
- BARRETO, E. S. S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, Agosto/2001
- BERTAGNA, R. H. **Avaliação da aprendizagem: a visão dos alunos de 4ª e 5ª series do 1º grau.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. 192 f. Campinas, 1997.
- BERTAGNA, R. H. **Avaliação escolar: pressupostos conceituais.** IN: BERTAGNA, R. H. A ciência, o ensino e o cotidiano. Campinas: Átomo & Alínea. p. 61-81. 2006
- BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada: limites e possibilidades.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 488f. Campinas, 2003.
- BERTAGNA, R.H. **O formal e o informal em avaliação.** In: FREITAS, L.C. (org). Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica. Florianópolis: Insular, 2002.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRITO, J. **História da cidade de Paulínia.** I, II e III vol. São Paulo: 1975
- CHITTOZZI, A. PONCE, B. J. **O currículo e os sistemas de ensino no Brasil.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, nº3, p.25-36, Set/Dez 2012
- COSSO, D. C. M. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. 252 f. 2013
- DIAS SOBRINHO. J. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil.** In: FREITAS, L. C. (Org.) (2002). Avaliação – construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, p. 13-62
- DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa, n115, p.139-154, março de 2002.
- FERNANDES, C. O. FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo : Currículo e Avaliação.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>> Acesso em: 20/11/2014

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender – fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, L.C. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, vol. 26, nº92, p. 911-933, Especial – Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12/07/2013

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. 4ª Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 87 p. 2012.

FREITAS, L.C. **Ciclos, serialização e avaliação – confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, (Coleção cotidiano escolar), 96 p. 2003.

FREITAS, L. C. **A progressão continuada e a democratização do ensino**. In: VILLAS BOAS, B. M. F (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

FREITAS, L. C. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico**. Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas: SP. 1995

FREITAS, L. C. **Interações possíveis entre a área de currículo e didática: o caso da avaliação**. Pro-Posições vol. 9, nº3. Universidade Estadual de Campinas. Nov/1998

FREITAS, L.C. **Organização do Trabalho Pedagógico**. VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, p.10-18, jul. 1991

GATTI, B. A. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. Ecos Revista Científica, vol. 4, nº 0001, p. 17-41. São Paulo, junho/ 2002

GATTI, B. A. **Testes e avaliações do ensino no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Educação e Seleção, nº16, p. 33-42, 1987.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo. 2002.

GOLDBERG, M. A. A. **Avaliação e Planejamento Educacional: problemas conceituais e metodológicos**. Cadernos de Pesquisa, nº 7. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1973

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 155p.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série Ideias. São Paulo: FDE, n.22, 1994. p. 51 -59. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008> Acesso em: 23/12/2013

HOFFMAN, J.M.L. **Avaliação – Mito & Desafio. Uma perspectiva construtivista**. 35ª ed. Revista. Porto Alegre: Medicação, 2005, 104 p.

HYPÓLITO, A.M. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação**. RBPAE – v.24, n.1, p.63-78, jan/abr. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239/11165>> Acesso em: 12/05/2013

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades – São Paulo – Paulínia**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=353650&search=sao-paulo|paulinia>>. Acesso em: 11/07/2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **O que é Ideb**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>> Acesso em: 30/12./2014.

LUCKESI, C.C. **Verificação ou Avaliação: O que pratica a escola?** Série Ideias (8): p. 71-80. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 1990.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. C. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: II seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. v. 1, p. 01-10 Bauru: Universidade Sagrado Coração, Anais, 2004

MAZIERO, M. D.S. **Paulínia: dos trilhos da Carril às Chamas do Progresso: 1770/1970**. Paulínia, SP: Unigráfica, 1999

MELLO, L. R. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Rio Claro, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

O ESTADO DE SÃO PAULO (jornal online). **“Paulínia já é principal polo de produção cinematográfica.”** O Estadão online. 28 de março de 2012. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,paulinia-ja-e-principal-polo-de-producao-cinematografica,854434>> Acesso em: 15 junho de 2012

OLIVEIRA, C. et al. **Conselhos Municipais de Educação: um estudo na região metropolitana de Campinas**. Campinas: Alínea, 2006. 303 p.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2010. 2ª ed. - (Coleção questões da nossa época), v. 4

POLATO, A. **A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Rio Claro, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Texto Fundamentação**. Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/texto_fundamentacao.pdf> Acesso em: 01/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Histórico**. Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/2009_curriculo_historico.pdf> Acesso em: 01/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Bases para elaborar e aplicar a avaliação inicial 1º ao 3º ano**. Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/bases_avaliacao_1ao3.pdf>

Acesso em: 01/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Bases para elaborar e aplicar a avaliação inicial 4º e 5º ano.** Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/bases_avalicao_4e5.pdf> Acesso em: 01/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Currículo da Rede do Município de Paulínia.** Paulínia, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.paulinia.sp.gov.br/downloads/curriculoanosiniciais.pdf>> Acesso em: 11/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Diretrizes para o planejamento didático (Ensino Fundamental – 1º a 5º ano).** Paulínia, SP, 2010. Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/diretrizes_didaticas_anos_iniciais.pdf> Acesso em: 20/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Diretrizes e digitação às avaliações. Paulínia. SP.** Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/diretrizes_digitacao_avaliao_7oes.pdf> Acesso em: 20/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Objetivos da Educação.** Paulínia, SP. Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/objetivos_da_educacao.pdf> Acesso em: 20/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 1º ano.** Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/curriculo_1o_ano.pdf> Acesso em: 29/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Currículo de Habilidades de Linguagem e Matemática 2º ao 5º ano.** Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/curriculo_2o_ao_5o_ano.pdf> Acesso em: 29/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Currículo de História e Geografia.** Paulínia, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/CurriculoHistoriaGeografia2009.pdf>> Acesso em: 29/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Currículo de Ciências.** Paulínia, SP. Disponível em: <<http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/CurriculoCiencias2009.pdf>> Acesso em: 29/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Entrelaçamento Currículo de Conhecimentos.** Paulínia, SP. Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/entrelacamento_final.pdf> Acesso em: 29/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Referencial de Linguagem.** Paulínia, SP. Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/ref_linguagem_anos_iniciais.pdf> Acesso em: 29/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Referencial de Matemática.** Paulínia, SP. Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/ref_matematica_anos_iniciais.pdf> Acesso em: 29/07/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Currículo de Educação Física**. Paulínia, SP. Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/curriculo_ed_fisica.pdf> Acesso em: 02/08/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA. **Documento de recuperação**. Paulínia, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/recuperacao.pdf>> Acesso em: 29/07/2014

RAPHAEL, H.S. **Avaliação: questão técnica ou política?** Estudos em Avaliação educacional, Fundação Carlos Chagas, n.12, p.33-43. São Paulo:1995. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br>> periódicos) Acesso em: 24/05/2013

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SANTANA, L.C. **Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. 232 f. Campinas, 1996.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória – Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3ª ed. 151 p. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, T. T. GENTILI, P. (Orgs). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE: 1996.

SOBIERAJSKI, M. S. **Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º Grau**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. 191f. Campinas, 1992.

SORDI, M. R. L. **Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo**. In: VILLAS BOAS, B. M. F (Org.). Avaliação: Políticas e Práticas. Campinas: Papyrus, 2002.

SOUSA, C.P de (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. – Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus. 177p. 1991

SOUZA, S. M. Z. L. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem**. In SOUZA, C.P. (org) Avaliação do Rendimento Escolar. Papyrus, Campinas, SP – Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico. 177 p. 1991a

SOUZA, S. M. Z. L. **A prática avaliativa na escola de 1º grau**. In SOUZA, C.P. (org) Avaliação do Rendimento Escolar. Papyrus, Campinas, SP – Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico. 177 p. 1991b

SOUZA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980**. Cadernos de Pesquisa, nº 34, p. 43-49, São Paulo. Agosto/1995.

SOUZA, S.M. Z. L. **O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos**. Pro-Posições vol. 9, nº3. Universidade Estadual de Campinas, Nov/1998

SOUZA, S. Z. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 175-190, julho/2003.

SOUZA, S. Z. ARCAS, P. H. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo.** Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP. v. 20, nº 35, p. 181-199. Jul/Dez 2010.

SOUZA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, nº2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

SOUZA, S.Z. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala.** Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP. v 19, nº 2, p.407-420, jul. 2014

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de Leonel Vallandro, 7ª ed. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1981.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização.** 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica.** São Paulo: Estudos em avaliação educacional, nº 12, dez. 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68311995000200002&script=sci_arttext> Acesso em: 15/06/2014

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.) **Avaliação: Políticas e Práticas.** (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas, SP: Papirus. 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M. F. **Planejamento da avaliação escolar.** Pro-Posições – vol. 9, nº3, Nov. 1998 / Universidade Estadual de Campinas

6. ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Anexo II – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo III – Protocolos para realização da pesquisa

Anexo IV – Roteiros de entrevista de professores e gestores

Anexo V – Diretrizes para digitação das avaliações bimestrais

Anexo VI – Exemplos de devolutivas das avaliações

Anexo VII – Exemplo de distribuição dos alunos segundo os grupos de saberes

Anexo VIII – Diretrizes para preenchimento da ficha avaliativa

Anexo IX – Modelos de ficha avaliativa

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012

Eu, Thainá Portela Rêgo Ribeiro, RG: 48358612-2, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da UNESP, Campus de Rio Claro, convido o senhor (a) para participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo, sob a orientação da Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna para a obtenção do título de mestre em Educação.

Esta pesquisa cujo título é *A concepção de avaliação no município de Paulínia na gestão de 2009 a 2012* pretende fazer uma análise da concepção de avaliação educacional proposta pela Secretaria de Educação do município de Paulínia/SP, no período de 2009 a 2012, por meio da elaboração de um currículo único e de uma proposta de avaliação educacional, para a toda a rede escolar.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em me conceder entrevistas, que serão registradas através de gravação de áudio. A pesquisa também envolve a análise de documentos que normatizam as avaliações propostas no Currículo da Rede de Paulínia.

Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ser o do (a) senhor (a) se sentir desconfortável com algumas questões.

Para minimizar estes eventuais riscos o senhor (a) terá a garantia de que as perguntas a serem respondidas serão formuladas de modo a não ferir sua integridade física ou moral, garantindo o respeito a sua dignidade enquanto pessoa e enquanto profissional. Além disso, não serão emitidos juízos de valor sobre as respostas dadas, da mesma forma que não se pretende com essa pesquisa julgá-lo (a) ou fazer críticas a sua prática profissional. O senhor (a) terá a garantia de que suas declarações e as observações feitas nas aulas não serão reveladas a outros participantes, ficando essas informações restritas apenas às pesquisadoras. Sua participação nesta pesquisa não lhe acarretará nenhuma despesa financeira, bem como não trará remuneração.

O senhor (a) poderá a qualquer momento solicitar esclarecimentos às pesquisadoras, poderá não responder a alguma questão da entrevista que julgar constrangedora ou mesmo deixar de participar da pesquisa sem sofrer qualquer penalização. Como benefício, essa pesquisa contribuirá com subsídios para a compreensão da proposta de avaliação educacional no município de Paulínia na gestão de 2009 a 2012.

Além da garantia do sigilo das informações o senhor (a) terá a garantia do anonimato em relação ao nome da escola, a sua identidade e de todos os demais participantes nos textos que resultarem da pesquisa e que serão posteriormente publicados exclusivamente para fins científicos (dissertação de mestrado, congressos e artigos).

Se o Sr (a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr(a). e outra com o pesquisador(a).

Paulínia, de de 2014

Pesquisador Responsável

Participante da Pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: *A concepção de avaliação no município de Paulínia na gestão de 2009 a 2012*

Pesquisador Responsável: Thainá Portela Rêgo Ribeiro

Cargo/função: Estudante

Instituição: UNESP – Rio Claro/ Departamento de Educação

Endereço: Avenida 24 A, 1515 – Rio Claro / SP – CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 98270-4806 e-mail: thaina.portela@hotmail.com

Orientador(a) : Regiane Helena Bertagna

Instituição: UNESP – Rio Claro/ Departamento de Educação

Endereço: Avenida 24 A, 1515 – Rio Claro / SP – CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 3526-4270 e-mail: regiane@rc.unesp.br

Dados sobre o Participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Anexo II – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



Continuação do Parecer: 808.337

Também entramos em contato com a prefeitura do município de Paulínia para a autorização para a realização das entrevistas com as três gestoras do Currículo, e alguns professores, que participaram da elaboração do Currículo da Rede, objeto de nosso estudo. A prefeitura já nos concedeu a autorização, estamos aguardando somente a liberação do Comitê de Ética para procurar as escolas e apresentar os devidos documentos para a realização das entrevistas."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Desde a análise anterior verificou-se que o TCLE atendia todos os requisitos da Resolução 466/12. Entretanto apenas estava faltado mencionar nas Informações Básicas do Projeto que as entrevistas seriam gravadas e acrescentar na lista de documentos, os questionários a serem utilizados. Estes itens foram atendidos pela pesquisadora.

Recomendações:

O CEP referenda o parecer do relator abaixo:

"Sugere-se apenas que no final do TCLE o termo "sujeito de pesquisa" seja substituído por "participante da pesquisa" e ainda que seja acrescentado o número de telefone do CEP para contato: (19)3526-9678 ou (19)3526-9605".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao pesquisador cabe desenvolver o projeto conforme delineado e aprovado por este CEP, além de apresentar o relatório final.

Endereço: Av.24-A n.º 1515
 Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
 UF: SP Município: RIO CLARO
 Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: staib@rc.unesp.br

Página 03 de 04

Anexo III – Protocolos para realização da pesquisa

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA
GAP - SECRETARIA MUNICIPAL DA CHEFIA DO GABINETE DO PREFEITO
Folha Líder

Página 2

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA
GAP - SECRETARIA MUNICIPAL DA CHEFIA DO GABINETE DO PREFEITO
Folha Líder

Página 2

CÓPIA

PROTOCOLO

2014000023315

PROTOCOLO:	2014000023315
DATA DE ENTRADA:	23/10/2014 15:01:10
INTERESSADO:	1239106: THAINÁ PORTELA REGO RIBEIRO
UNIDADE DE ORIGEM:	SERPROT - SERVIÇO DE PROTOCOLO
ASSUNTO:	ESCLARECIMENTOS
DESCRIÇÃO:	SOLICITA ESCLARECIMENTOS REFERENTE A REDE DE ENSNO DO MUNICIPIO DE PAULINIA

Consulte seu protocolo através do endereço:
<http://www.paulinia.sp.gov.br/consultaprotocolo.aspx>

Emissão: 23/10/2014 15:01:10
Usuario: RMSANTOS

Anexo IV – Roteiros de entrevista de professores e gestores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

1 - Como foi para você a participação na elaboração do Currículo?

2- Como você entende a avaliação nessa proposta?

3- Qual a sua opinião sobre o modelo Avaliar-Planejar-Executar? É possível aplicar na sala de aula?

4 - Essa proposta de avaliação funcionou para a sua escola? E para a sua classe?

5 - Com base no trabalho desenvolvido pelo Currículo, qual a sua concepção de avaliação?

6 - Para você, qual o principal objetivo do ato de avaliar?

7 - Como você planejava a avaliação?

8 - A sua maneira de avaliar sofreu influências do Currículo da Rede?

9 - Como você avalia os alunos?

10 - Como você analisa o rendimento dos alunos depois da proposta de avaliação?

11 - As escolas realizavam as devolutivas das avaliações? Atualmente, ainda ocorrem essas devolutivas?

12 - Atualmente, existe a avaliação inicial? E os grupos de descrição de saberes?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORAS

- 1- Como foi o processo de elaboração do currículo do ensino fundamental dos anos iniciais?**
- 2- Como foi a elaboração da proposta de avaliação?**
- 3- Qual foi o ponto mais positivo da elaboração do currículo? E o mais negativo?**
- 4- Na sua opinião, os professores entenderam a proposta do currículo e da avaliação?**
- 6- Em quais momentos ocorria a avaliação?**
- 7- Como ficou a avaliação dos alunos com a nova proposta?**
- 8- Qual/quais contribuições você vê que houve nessa nova forma de avaliar?**
- 9 – Atualmente, houve modificação da proposta de avaliação?**
- 10- Na sua opinião, a proposta do currículo e da avaliação, melhorou a qualidade da educação?**
- 11- Quais documentos são importantes? Teve ata?**

Anexo V – Diretrizes para digitação das avaliações bimestrais



PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO** **DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO**

PROCEDIMENTOS PARA DIGITAÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS

1. Cabe a **Secretaria** de cada U.E. **digitar as Avaliações** elaboradas pelo grupo de professores de cada série.
2. Como as Avaliações Bimestrais são documentos da escola, devem seguir um **mesmo padrão**.
3. As **Avaliações devem conter** capa com emblema da Prefeitura de Paulínia, nome da unidade escolar, série e espaço para nome do aluno, nome do professor e data.
4. Toda as folhas da Avaliação devem conter **margem e espaço** para data.
5. Os textos utilizados nas Avaliações devem ter **borda** e possuir referência **bibliográfica**.
6. Os **espaços para a criança desenhar** (exemplo: ilustração do texto, desenho de palavras ou frases lidas), devem estar delimitados e ser suficientes para o desenvolvimento do trabalho.
7. Os espaços destinados à **produção de textos e frases** não devem ser fatores limitadores à produção da criança, sendo assim, para a produção de frases reservar minimamente 5 linhas, para a produção de textos minimamente 25 linhas para as 1as e 2as séries e 40 linhas para 3as e 4as séries.
8. Quanto ao **tipo de letra**, utilizar:
 - **1º e 2º anos:** letra imprensa maiúscula (bastão), arial 14, com espaço duplo entre as palavras e 1,5 entre as linhas;
 - **3º ano:** iniciar o ano utilizando letra imprensa maiúscula (bastão), arial 12, com espaço simples entre as palavras e 1,5 entre as linhas e passar para a letra de imprensa no segundo semestre do ano escolar.
 - **4º e 5º ano:** letra imprensa, arial 12, espaço 1,5 entre as linhas (pode haver a especificidade, para alguns alunos da Ed. Especial, a pedido do professor, de passar a avaliação destas séries para a letra bastão, usar o recurso "formatar", "maiúsculas e minúsculas", "somente maiúsculas").
9. Quanto às **imagens utilizadas**, evitar o uso de imagens estilizadas, pouco claras, que confundem a criança, utilizar preferencialmente **fotos**. Estas podem ser facilmente encontradas no site www.google.com.br, neste acessar o ícone imagens (acima do lugar onde digita-se o termo a ser pesquisado), a seguir digitar nome da imagem que procura e escolher a melhor imagem, aí é só recortar e colar no Word.
10. Nas avaliações de **4º e 5º ano** pode ou não haver imagens, no entanto, nas avaliações de **1º a 3º anos** estas são obrigatórias.
11. As avaliações devem ser **preparadas e digitas no início dos bimestres**.
12. Após a digitação, **apresentar as avaliações para análise de professores e direção**, antes de enviá-las para Xerox.

JULHO DE 2008

Anexo VI – Exemplos de devolutivas das avaliações



PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO** **DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO – DEPE**

Paulínia, 23 de abril de 2013.

Professores do 5º ano – EMEF [REDACTED]

Realizamos a análise da avaliação enviada por vocês de acordo com critérios abaixo. Segue devolutiva:

Geral:

Apresenta-se dentro de um contexto	OK
Organização e Layout	OK
Aborda o Currículo de História e Geografia	OK
Aborda o Currículo de Ciências	OK

Observação: caso a avaliação não contemple o trabalho com algum dos Currículos de Conhecimento, por favor acrescentar atividade para tal.

As atividades contemplam as categorias:

Linguagem		Matemática	
Escrita de frases/texto	OK	Bases da lógica	OK
Leitura de frases/texto	OK	SND	OK
Leitura/produção de Imagem	OK	Resolução de Problemas	OK
Interpretação de texto	OK	Tabelas e gráficos	OK
		Espaço e forma	
		Medidas e grandezas	OK

Observação: caso a avaliação não contemple alguma das categorias, por favor acrescentar atividade para tal.

Observações gerais:

--

Sem mais, nos colocamos a disposição para dúvidas.
Boa avaliação!!!

[REDACTED]
Professora

[REDACTED]
Diretora do Ensino Fundamental



PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO – DEPE

Paulínia, 14 de fevereiro de 2014.

Professores do 1º e 2º ano – EM “**[REDACTED]**”

Realizamos a análise da avaliação enviada por vocês de acordo com critérios abaixo. Segue devolutiva:

Geral:

Apresenta-se dentro de um contexto	OK
Organização e Layout	OK
Aborda o Currículo de História e Geografia	
Aborda o Currículo de Ciências	

Observação: caso a avaliação não contemple o trabalho com algum dos Currículos de Conhecimento, por favor acrescentar atividade para tal.

As atividades contemplam as categorias:

Linguagem		Matemática	
Alfabeto (1º ano)	OK	Classificação	OK
Escrita de palavras	OK	Seriação	OK
Escrita de frases	OK	Sequenciação	OK
Escrita de texto	OK	SND	OK
Leitura de palavras	OK	Resolução de Problemas	OK
Leitura de frases	OK	Tabelas e gráficos	OK
Leitura/interpretação de textos	OK	Espaço e forma	OK
Leitura/produção de imagens	OK	Medidas e grandezas	OK

Observação: caso a avaliação não contemple alguma das categorias, por favor acrescentar atividade para tal.

Observações gerais:

Sem mais, nos colocamos a disposição para dúvidas.
 Boa avaliação!!!

[REDACTED]
 Diretora do DEPE

Anexo VII – Exemplo de distribuição dos alunos segundo os grupos de saberes

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR QUADRANTE

LINGUAGEM

AVALIAÇÃO INICIAL

Gr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	NA*	TOTAL
Letra	F	E	D	C	B	A							ALUNOS
1ª A	4	1	6	8									20
1ª B	1	6	2	9									19
1ª C	2	4	1	12	1								20
1ª D	4	3	4	9	2								22
1ª E	2	1		13	2								18
1ª F	4	1		12	1								18
1ª G	1	3	1	8	4	1							18
1ª H	2	2	3	7	1								15
TOTAL	20	21	17	78	12	2	0	0	0	0	0	0	

Gr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	NA*	TOTAL
Letra	H	G	F	E	D	C	B						ALUNOS
2ª A	3	12	3	2	2								22
2ª B	8	8	2	3	1								20
2ª C	2	10	5	1	1		1						22
2ª D	5	11	2	4									23
2ª E	3	7	4	6	1	2		2					
TOTAL	21	48	16	16	5	2	1	0	0	0	0	0	

Gr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	NA*	TOTAL
Letra	I	H	G	F	E	D	C						ALUNOS
3ª A	4	8	10				1						23
3ª B	9	6	9					1					25
3ª C	6	7	6	3									22
3ª D	8	6	9	2									25
3ª E	6	8	8	2			1						25
TOTAL	33	35	42	5	1	1	0	0	0	0	0	0	

Gr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	NA*	TOTAL
Letra	J	I	H	G	F								ALUNOS
4ª A	5	11	8	5									29
4ª B	1	10	11	2	1								25
TOTAL	6	21	19	7	1	0	0	0	0	0	0	0	

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR QUADRANTE

MATEMÁTICA

AVALIAÇÃO INICIAL

Gr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	NA*	TOTAL
Letra	D	C	B	A									ALUNOS
1ª A	17	1	1	1									20
1ª B	13	3	1	2									19
1ª C	14	6											20
1ª D	17	2	1	2									22
1ª E	6	7	4	1									18
1ª F	11	3	1	4									19
1ª G	1	4	4	9									18
1ª H	3	5	4	3									15
TOTAL	82	31	16	22	0	0	0	0	0	0	0	0	

Gr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	NA*	TOTAL
Letra	E	D	C	B									ALUNOS
2ª A	7	15											22
2ª B	5	17											20
2ª C	3	10	6	1									22
2ª D	7	4	7	4									23
2ª E	8	9	6										
TOTAL	22	54	22	11	0	0	0	0	0	0	0	0	

Gr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	NA*	TOTAL
Letra	G	F	E	D	A								ALUNOS
3ª A	5	4	6	7	1								23
3ª B	17	3	4	1									25
3ª C	6	2	14										22
3ª D	5	10	9	1									25
3ª E	10	6	8		1								
TOTAL	33	19	33	9	1	0	0	0	0	0	0	0	

Gr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	NA*	TOTAL
Letra	H	G	F	E									ALUNOS
4ª A	7	11	9	2									29
4ª B	2	9	11	3									25
TOTAL	9	20	20	5	0	0	0	0	0	0	0	0	

Gr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	NA*	TOTAL
Letra	K	J	I	H	G								ALUNOS
5ª A	2	9	8	2	2								24
TOTAL	1												

Gr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	NA*	TOTAL
Letra	K	J	I	H	G								ALUNOS
5ª A	2	9	8	2	2								24
TOTAL	1												

ANÁLISE DO CONSELHO DE CLASSES (1º BIM/2013)

ESCOLA: TEMEF

SÉRIE: 3º ANO A, B, C, D, E

PROFESSOR(AS):

CATEGORIAS	AVALIAÇÃO INICIAL							1º BIMESTRE							2º BIMESTRE							3º BIMESTRE							4º BIMESTRE						
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
Nível da Palavra	I	I	H	G	F	E	E	I	I	H	G	F	E	E																					
Gráfica	H	H	G	F	F	E	E	I	I	H	G	F	E	E																					
Texto	I	H	G	F	E	D	I	I	H	H	G	F	E	D																					
L. Técnica	H	H	G	F	E	D	I	I	H	H	G	F	E	D																					
L. Lógica	H	H	G	F	E	D	I	I	H	H	G	F	E	D																					
Imagem	G	F	E	D	D	C	C	G	G	F	E	D	D	C																					
Oralidade	F	I?	H	D	D	C	C	F	F	F	E	D	D	C																					

☒ Regrediu
 ☐ Mantive
 ☐ Avanceu
 ☐ Saberes não trabalhados
 ☐ Grupos que não se mantêm nos quatro bimestres.

AVALIAÇÃO INICIAL		1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
G2: Oralidade- saberes da letra E									
G6: Oralidade- exclusão de saberes									

Anexo VIII – Diretrizes para preenchimento da ficha avaliativa

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO – DEPE

ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DA FICHA AVALIATIVA INDIVIDUAL

- A Ficha avaliativa individual tem como objetivo informar o desempenho escolar do aluno aos pais ou responsável.
- Preencher corretamente o cabeçalho e os dados do aluno, cujo preenchimento é de responsabilidade do professor e resume a vida escolar do aluno.
- O Preenchimento da ficha deve ser pautado na avaliação bimestral.
- As folhas subsequentes registram o desempenho escolar do aluno, bimestralmente, nos diferentes saberes do currículo.
- Quando houver a necessidade de explicações mais específicas sobre algum dos itens avaliados, o professor deve usar os saberes que foram organizados no coletivo para aquele bimestre.
- Para pintar os quadros de saberes observar a legenda: Verde Plenamente Satisfatório; Amarelo Satisfatório; Vermelho Insatisfatório.
- Na reunião de pais sugere-se que a ficha seja apresentada aos pais ou responsável, articulada à avaliação bimestral.
- Observe que a ficha deve ser assinada pelo professor e pais ou responsável pelo aluno, nos respectivos campos, bimestralmente.
- No final de cada bimestre o professor de sala deve passar a ficha avaliativa para o professor da Recuperação Paralela e/ou professor da Educação Especial, preencher e devolver para reunião de pais.
- Os 3ºs e 5ºs anos continuam utilizando as fichas antigas até o final de 2014.
- As fichas já preenchidas dos 2ºs anos deve permanecer no armário do professor para eventuais consultas e ser entregue na secretaria no final do ano.

Diretora do DEPE

Anexo IX – Modelos de ficha avaliativa

		PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL FICHA AVALIATIVA INDIVIDUAL	
EMEF:		TR	LEGENDA AZUL : saber consolidado. VERDE : saber atingido. AMARELO : saber em desenvolvimento. VERMELHO : saber introduzido. BRANCO : saber não trabalhado.
EMEF:		TR	
EMEF:		TR	
ALUNO:			
		RA	
DATA DE NASCIMENTO:			
Professor 1º ANO:			
Professor 2º ANO:			
Professor 3º ANO:			
Professor Recuperação do Ciclo:			

1º CICLO

SABERES	1º ANO/ 20__					2º ANO/ 20__					3º ANO / 20__					RECUPERAÇÃO/20__				
LINGUAGEM	BIMESTRES					BIMESTRES					BIMESTRES					BIMESTRES				
ORALIDADE	AI*	1º	2º	3º	4º	AI	1º	2º	3º	4º	AI	1º	2º	3º	4º	AI	1º	2º	3º	4º
Pronuncia corretamente as palavras dentro da linguagem padrão.																				
Participa da elaboração de textos coletivos.																				
Informa, conta e reconta fatos seguindo a lógica, clareza e adequação, agregando informação.																				
Demonstra atenção ao ouvir o interlocutor.																				
Participa da discussão, sendo adequado ao tema em pauta, pedindo esclarecimento de dúvidas.																				
Identifica e descreve elementos de uma situação, relacionando aos conhecimentos apreendidos.																				

*AI = AVALIAÇÃO INICIAL

IMAGEM	AI	1º	2º	3º	4º	AI	1º	2º	3º	4º	AI	1º	2º	3º	4º	AI	1º	2º	3º	4º
Lê, compreende e analisa imagem.																				
Constrói imagem para ilustrar a idéia principal do texto lido para ele.																				
Relaciona diversas imagens ao texto.																				

NÍVEL DA PALAVRA	AI	1º	2º	3º	4º	AI	1º	2º	3º	4º	AI	1º	2º	3º	4º	AI	1º	2º	3º	4º
Pré-silábico com uso de Garatuja.																				
Pré-silábico com letras.																				
Silábico sem valor.																				
Silábico com valor.																				
Silábico-alfabético.																				
Alfabético.																				
Ortográfico.																				
Tem o conceito de palavra (segmenta corretamente).																				

*Assinalar com X onde a criança se encontra.



PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 ENSINO FUNDAMENTAL
FICHA AVALIATIVA INDIVIDUAL - 2º CICLO

ALUNO:													LEGENDA VERDE: Plenamente Satisfatório AMARELO: Satisfatório VERMELHO: Insatisfatório BRANCO: Conteúdo não trabalhado			
DATA NASCIMENTO:																
RA:																
U.E:																
TR.																
U.E:													TR.			
U.E:													TR.			
Professor 4º ANO:																
Professor 5º ANO:																
RECUPERAÇÃO DO 2º CICLO:																
Professor:																
Professor:																
LINGUAGEM													RECUPERAÇÃO DO 2º CICLO			
SABERES													20			
GRAFIA													BIMESTRE			
													AI			
													1º			
													2º			
													3º			
													4º			
Domina o traçado correto da letra cursiva																
Usa corretamente as letras maiúscula e minúscula													AI			
													1º			
													2º			
													3º			
													4º			
TEXTO																
													AI			
													1º			
													2º			
													3º			
													4º			
Escreve ortograficamente																
Agrega informações																
Utiliza pontuação																
Apresenta estruturação																
Apresenta coerência																
Apresenta coesão																
LEITURA													AI			
													1º			
													2º			
													3º			
													4º			
Lê, interpreta e analisa textos de diversos gêneros com ritmo, fluência e entonação																
MATEMÁTICA - SABERES																
SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL - SND													BIMESTRE			
													AI			
													1º			
													2º			
													3º			
													4º			
Domina o conceito do SND																
Números fracionários																
Números decimais																

[illegible]

ATITUDES E PROCEDIMENTOS	4º ANO 20					5º ANO 20					RECUPERAÇÃO DO 2º CICLO 20					
	Al	1º	2º	3º	4º	Al	1º	2º	3º	4º	Al	1º	2º	3º	4º	
Segue as regras estabelecidas pelo grupo																
Respeita os colegas, professores e funcionários																
Realiza as atividades solicitadas em sala																
Realiza tarefas de casa com pontualidade																
Organiza seu material																
Frequência às aulas																

** Assinalar com "X" as opções relacionadas abaixo.*

RECOMENDAÇÕES DA ESCOLA	4º ANO 20					5º ANO 20					RECUPERAÇÃO DO 2º CICLO				
	Al	1º	2º	3º	4º	Al	1º	2º	3º	4º	Al	1º	2º	3º	4º
RECUPERAÇÃO															
EDUCAÇÃO ESPECIAL															
OUTROS ESPECIALISTAS															
Indicar os especialistas:															

OBSERVAÇÕES

4º ANO

1º BIM:	
2º BIM:	
3º BIM:	
4º BIM:	

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Total de faltas
Faltas					
Professor(a)					
Pais/responsável					

5º ANO

1º BIM:
2º BIM:
3º BIM:
4º BIM:

BOLETIM						
DISCIPLINA	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	5º Conceito	Total de faltas
PORTUGUÊS						
MATEMÁTICA						
FALTAS						
Professor(a)						
Pais/responsável						

RECUPERAÇÃO DE CICLO

1º BIM:
2º BIM:
3º BIM:
4º BIM:

[illegible]