



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

**RESOLUÇÃO – SME-RJ, Nº 1010/09: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO
ESCOLAR?**

RENATA DA SILVA SOUZA

Rio de Janeiro, Julho/ 2011

RENATA DA SILVA SOUZA

**RESOLUÇÃO – SME-RJ, N° 1010/09: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO
ESCOLAR?**

Trabalho de Conclusão de Curso
para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia, pela
Escola de Educação da
Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª ANDRÉA ROSANA FETZNER
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Julho de 2011

Agradecimento

Agradeço primeiramente a Deus, por ter sido presente em toda a minha caminhada, me ajudando a ser vitoriosa. À minha orientadora querida, Andréa Rosana Fetzner, que acreditou em mim, e com seriedade, dedicação e carinho, mediou minha aprendizagem na pesquisa. À minha família linda, meu pai, Adeilton Avelino de Souza, minha mãe, Maria Evoneide de Souza e minha irmã, Fernanda da Silva Souza, que foram essenciais em minha formação, me incentivando a estudar, apoiando minhas decisões e sempre orgulhosos, não só por eu cursar pedagogia, mas também por ser numa universidade pública. Ao meu amor, Henrique Dias Gomes de Nazareth, que acompanhou meu percurso na graduação, compartilhando comigo não só alegrias, como também algumas crises que surgiram durante a faculdade. Aos meus amigos, que de alguma forma acompanharam minha trajetória na pesquisa e, além disso, dividiram muitas experiências maravilhosas, desde acampamento no quilombo, trabalhos em congressos acadêmicos até alojamento de Encontros do Movimento Estudantil, em especial, Bruna Brantes, Caren Regis, Helena Diniz, Henrique Dias, Leonardo Moreira, Ricardo Fernandes e Valéria Paixão. Agradeço também ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo, GEPAC, onde pude compartilhar a preocupação com as recentes políticas públicas educacionais. Por fim, deixo registrada minha gratidão por estas pessoas tão queridas, que com certeza, tornaram os cinco anos mais amenos e menos longos.

Sumário

Resumo.....	6
Introdução	7
Capítulo 1 – Caracterização da pesquisa.....	9
1.1 Justificativa.....	9
1.2 Objetivos	10
1.3 Metodologia.....	11
Capítulo 2 – Os documentos oficiais: caminhos e descaminhos das práticas avaliativas.....	13
2.1 Resolução 1014/09: a <i>redução</i> do processo e o <i>engrandecimento</i> dos resultados.....	20
2.2 Algumas funções da política avaliativa.....	24
Capítulo 3 – Políticas de avaliação do município: algumas falas da comunidade escolar investigada.....	35
3.1 Considerações finais.....	43
Referências	46
Anexos	49

Lista de quadros

Quadro 1 – Documentos oficiais que abordam a avaliação da aprendizagem do município do Rio de Janeiro – 2000/2010.....	13
Quadro 2 – Excertos de exercícios do Caderno de atividades.....	21
Quadro 3 – Estágios realizados na escola pesquisada.....	26
Quadro 4 – Contexto de funcionamento da escola	26
Quadro 5 – Preocupação da Mafalda com o conteúdo escolar.....	28

Resumo

Esta monografia é fruto do projeto de iniciação científica intitulado *Resolução – SME-RJ, N 1010/09: Inclusão ou exclusão escolar? A pesquisa se propôs, em termos gerais, a compreender a política de avaliação implementada na cidade do Rio de Janeiro em 2009 e suas perspectivas políticas e pedagógicas. Os objetivos do trabalho eram: (a) compreender a política de avaliação instituída pela Resolução SME-RJ n° 1010, de 04 de março de 2009; (b) Identificar quais foram as mudanças na concepção de avaliação que pautaram as políticas públicas do município do Rio de Janeiro no período 2000-2010; (c) identificar possíveis interferências da atual política de avaliação no trabalho docente, no que se refere à organização do trabalho e ao processo de ensino-aprendizagem, e; (d) Analisar as ações da secretaria frente aos resultados do novo sistema de avaliação. Neste caminho, recorreremos à seguinte metodologia: pesquisa bibliográfica sobre ciclos, currículo, avaliação e políticas públicas educacionais. Realizamos também, um estudo dos documentos oficiais que abordam a avaliação da aprendizagem do município do Rio de Janeiro, no período entre 2000/2010. Além disso, fizemos uma pesquisa de campo, onde foi possível observar a rotina do trabalho escolar, e, ainda, fazer entrevistas semi-estruturadas com quatro crianças acompanhadas em 2009 e 2010, cinco professoras, a coordenação e a direção da escola e uma responsável dos alunos acompanhados durante a pesquisa. Em relação ao referencial teórico, nossa intenção foi a de enfatizar o conceito de *contexto relacional* trazido por Ball (2006) e o entendimento de que a avaliação é uma atividade política que sofre influências de forças políticas e por isso mesmo tem efeitos políticos. (AFONSO, 2009) Por fim, destacamos que a política adotada pelo município, tende a homogeneizar o currículo das escolas da rede, de modo a alargar a desigualdade escolar e social, podendo ser vista como reflexo das políticas neoliberais desenvolvidas na Inglaterra e nos EUA.*

Palavras-chave: políticas de avaliação; ciclos; currículo

1. Introdução

A oportunidade de participar do Grupo de Estudo e Pesquisas de Avaliação e Currículo – GEPAC, coordenado pelas professoras Andréa Rosana Fetzner e Claudia Fernandes, me proporcionou uma experiência enriquecedora que poucos formandos em pedagogia podem desfrutar: a aprendizagem sobre a pesquisa em educação.

A princípio (nos seis primeiros meses), participava como voluntária e sob a orientação da professora Andréa escrevi um projeto de Iniciação Científica. Tal projeto foi aprovado em julho de 2009, com bolsa IC/UNIRIO e, a partir da Jornada Científica da Unirio, edição 2010, passou a receber financiamento por meio da bolsa PIBIC/CNPq.

O trabalho de monografia aqui apresentado é fruto desse projeto intitulado *Resolução – SME-RJ, N 1010/09: Inclusão ou exclusão escolar? Vinculado ao projeto de investigação *Conhecimento escolar: processos de inclusão e exclusão, movimentos curriculares e práticas avaliativas na escola de ensino fundamental*, de minha orientadora. A pesquisa se propôs, em termos gerais, a compreender a política de avaliação implementada na cidade do Rio de Janeiro em 2009 e suas perspectivas políticas e pedagógicas.*

O texto que apresentamos neste momento traz uma reorganização aprofundada do relatório final de pesquisa apresentado ao Departamento de Pesquisa / Unirio e dos artigos produzidos durante a pesquisa: Políticas de avaliação da rede municipal do Rio de Janeiro em 2009: algumas reflexões; Conhecimento escolar e infância: reflexos da fobia classificatória nas mobilidades cotidianas; Entre leis e práticas cotidianas: políticas e fazeres; A redução da escola: a fobia avaliativa e o engessamento curricular.

Para o andamento dos estudos, fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre de avaliação, ciclos, currículo e políticas públicas educacionais; coleta e análise de documentos emitidos pela prefeitura e Secretaria Municipal de Educação e demais documentos como caderno de atividades dos alunos e relatórios de estágios realizados na escola pesquisada.

E por fim, realizamos uma pesquisa de campo, onde buscamos compreender como uma escola concebia a política de avaliação adotada pelo município no período 2009 / 2010.

No que diz respeito ao referencial teórico, nossa preocupação principal foi a de evocar o conceito de *contexto relacional* trazido por Ball (2006) e o entendimento de que a avaliação é uma atividade política que sofre influências de forças políticas e por isso mesmo tem efeitos políticos. (AFONSO, 2009)

O presente trabalho está estruturado basicamente em cinco partes: introdução, três capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo “Caracterização da pesquisa” procuramos apresentar alguns questionamentos, a justificativa, os objetivos e os percursos metodológicos da pesquisa.

No capítulo 2 “Os documentos oficiais: caminhos e descaminhos das práticas avaliativas” evidenciamos o estudo sobre as variações nas orientações avaliativas na rede do município do Rio de Janeiro, considerando o período 2000 – 2010.

No último capítulo “Políticas de avaliação do município: o que dizem os professores” tratamos de ressaltar algumas falas coletadas nas entrevistas. E por fim, ainda nesse mesmo tópico, trazemos algumas considerações finais.

Capítulo 1 – Caracterização da pesquisa

O trabalho de levantamento de fontes, nossas leituras e a participação em eventos de pesquisa foram aproveitados para a minha formação em iniciação científica e colaboraram para pensar nos seguintes questionamentos: Que concepção de avaliação permeia a Resolução? A avaliação de larga escala feita pela secretaria, leva em consideração a especificidade das escolas do município do Rio? Quais conhecimentos escolares estão sendo valorizados a partir dessa Resolução?

Neste trabalho monográfico, apresentamos possíveis respostas para estas questões com base na metodologia e no referencial teórico com os quais perceberemos os documentos e as práticas analisadas.

1.1 Justificativa

Esta pesquisa mostra-se relevante, pela nossa necessidade, enquanto estudantes de pedagogia, de entendermos o atual contexto da política avaliativa do município do Rio de Janeiro, quais relações ela tem com o contexto micro e macro das políticas públicas educacionais e quais impactos ela pode trazer para um cotidiano escolar.

Antes de tudo, vale ressaltar, que este trabalho não teve a função de apontar *erros* e *acertos* da escola observada, mas pretendeu trazer para o debate, algumas reflexões sobre a escola que ainda temos e a escola que podemos construir. Digo construir no sentido de que nós, como sujeitos históricos, não precisamos reproduzir esta estrutura/organização da escola que está consolidada, onde todos precisam aprender a mesma coisa e ao mesmo tempo.

(...) se entendemos que os estudantes não devem abandonar a escola, não podem ser simplesmente excluídos, devemos repensar o papel da escola e, nessa esteira, repensar seu currículo, sua dinâmica, sua organização de tempos e espaços, seus processos e concepções de avaliação das aprendizagens. (FERNANDES, 2007, p. 103)

Assim como aponta Fernandes (2007), se queremos transformar o quadro de exclusão escolar/social é preciso repensar na função social da escola. É preciso romper com a lógica excludente, que não consegue conceber o processo educativo como algo dinâmico, onde a criatividade do educando e do educador precisa se fazer presente. Freire (1987) ao falar sobre a educação emancipadora aponta que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a de depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (p. 67)

Ao estudarmos alguns dos impactos desta política de avaliação externa adotada na rede municipal, percebemos que a política acaba por restringir o currículo da escola pesquisada, além de reforçar a idéia, criticada por Freire (1987), de que o aluno, passivamente precisa assimilar os conteúdos validados hegemonicamente.

1.2 Objetivos

O projeto tinha os seguintes objetivos: (a) compreender a política de avaliação instituída pela Resolução SME-RJ nº 1010, de 04 de março de 2009; (b) Identificar quais foram as mudanças na concepção de avaliação que pautaram as políticas públicas do município do Rio de Janeiro no período 2000-2010; (c) identificar possíveis interferências da atual política de avaliação no trabalho docente, no que se refere à organização do trabalho e ao processo de ensino-aprendizagem, e; (d) Analisar as ações da secretaria frente aos resultados do novo sistema de avaliação.

1.3 Metodologia

Para o andamento da pesquisa, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica sobre ciclos, currículo, avaliação e políticas públicas educacionais. Além disso, fizemos uma análise dos documentos oficiais que abordam a avaliação da aprendizagem do município do Rio de Janeiro (2000/2010) e demais documentos como caderno de atividades dos alunos e relatórios de estágios realizados na escola pesquisada.

Segundo Gil (1994), a pesquisa bibliográfica é parecida com a pesquisa documental. O que difere basicamente é enquanto uma se utiliza de contribuições de autores sobre algum assunto, a outra utiliza materiais que ainda não foram analisados (documentos de primeira mão).

Para a continuação de nossos estudos, sentimos a necessidade de fazer uma pesquisa de campo, onde buscamos entender como a comunidade escolar concebia a política de avaliação adotada pelo município.

O trabalho de campo consiste em levar para a prática a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. (MINAYO, 2010, p. 26)

Nesse caminho, para coleta de dados, realizamos algumas observações: a rotina do trabalho escolar, o tom das conversas informais entre os professores, uma reunião da coordenação da escola com professoras e alunas da UNIRIO e, ainda, entrevistas semi-estruturadas com quatro crianças acompanhadas em 2009 e 2010, cinco professoras, a coordenação e a direção da escola e uma responsável dos alunos acompanhados durante a pesquisa.

Neste período, no grupo de pesquisa, discutíamos textos relacionados ao tema educação, currículo, ciclos e avaliação, que aliado aos documentos coletados, nos ajudou a compreender o cotidiano escolar, de forma que nos permitiu interligar dimensões (avaliação, currículo e qualidade educacional) que a princípio nos pareciam distantes.

Vale destacar que o ciclo da pesquisa já mencionado não se deu de forma estanque e linear, pois a pesquisa de campo nos levou a reformulação de nossos primeiros objetivos e a buscar novos autores como Ball (2006) e Afonso (2009). Tal estudo foi desafiador na medida em que me trouxe fundamentos necessários para o debate sobre as políticas educacionais do município do Rio de Janeiro.

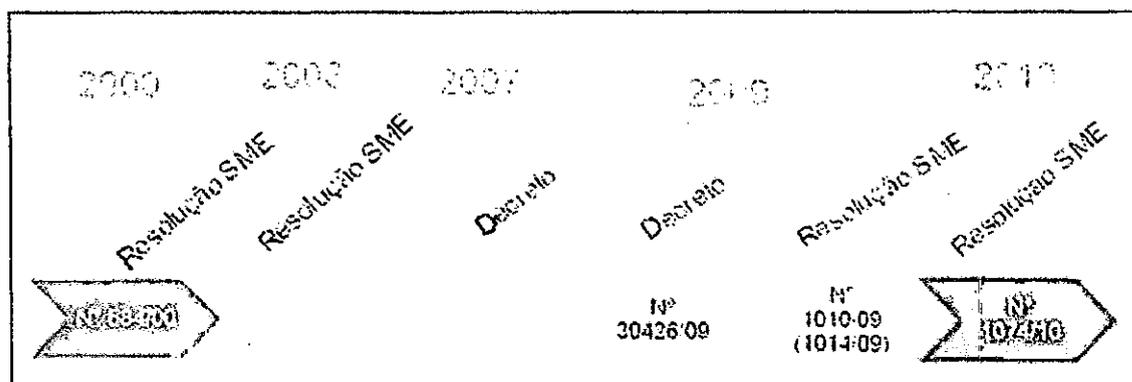
Capítulo 2 - Os documentos oficiais: caminhos e descaminhos das práticas avaliativas

Para a compreensão do documento em análise em minha pesquisa, se fez necessário trazer para a discussão uma breve contextualização histórica situando a instituição do mesmo. Ball (2006), em seus estudos sobre a pesquisa em política educacional, nos aponta que é preciso entender uma política dentro do seu contexto relacional. Portanto, segundo o autor:

Quando focamos analiticamente em uma política, esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras (Ball, 2006)

Assim, apresentamos aqui, um estudo sobre as variações da concepção de avaliação que nortearam os documentos oficiais que abordam a avaliação da aprendizagem do município do Rio de Janeiro, no período 2000 – 2010.

Quadro 1 – Documentos oficiais que abordam a avaliação da aprendizagem do município do Rio de Janeiro – 2000/2010



Em 2000, a Secretaria de Educação, na prefeitura do Luiz Paulo Conde, emitiu a Resolução SME-RJ N° 684 que implementou o primeiro Ciclo de Formação, que abarcava os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Baseado nos estudos Piaget, Vygotsky e Wallon, a escolaridade em ciclos, tinha como uma das finalidades, ressignificar a concepção de alfabetização, estabelecendo um trabalho sem rupturas e não fragmentado durante o período de três anos, sem reprovação.

Além disso, outro objetivo era promover a democratização do ensino, combatendo o quadro de reprovação e evasão das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse ano, o contexto da rede municipal era de 1.054 escolas no município do Rio de Janeiro, aproximadamente 37 mil professores e 748 mil alunos¹.

Diante de uma concepção de escola, consolidada dentro de uma lógica excludente, caracterizada pela organização em série, que entende o conhecimento de uma forma restrita, fragmentada e linear, a organização da escola em ciclos significou uma tentativa de superação desta lógica. Em relação a isso, Krug (2006) disserta que o conhecimento, na proposta de ciclos de formação, é entendido:

A partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre realidade vivida e realidade percebida pela comunidade. A partir dessa pesquisa, reúnem-se representantes discentes e da comunidade para discutir com as professoras e professores o eixo dos conhecimentos a serem trabalhados na escola. (p.17)

Conforme Krug (2006) nos indica, a proposta de ciclos deixa de trabalhar com a perspectiva de conhecimento calcado apenas em uma ideia de transmissão cultural, e passa a trabalhar em busca de um conhecimento relevante para a comunidade escolar.

As diretrizes desse documento orientavam que o currículo escolar deveria estar pautado de acordo com o Núcleo Básico da Multieducação². Além disso, a concepção de avaliação da aprendizagem dos alunos era orientada

¹ Fonte: www.rio.rj.gov.br/sme/index.php

² A proposta Multieducação foi implementada em 1996 e tinha como orientação a reorganização curricular. Para mais detalhamento da proposta, ver COSTA, Maria Helena S. P. Avaliação: Tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar. Capítulo 2 (dissertação de Mestrado em Educação – UNIRIO, 2011)

por uma perspectiva inclusiva, na medida em que valorizava a relação desenvolvimento e aprendizagem prevista na concepção de ciclo.

Deste modo, de acordo com o documento, o processo de avaliação deveria: ser contínuo para orientar a prática docente; levar em conta o desenvolvimento potencial e real dos alunos; não se restringir a provas e testes, contemplando os diferentes saberes e conhecimentos sem hierarquização; ser apresentado em relatório individual e relatório-síntese da turma, ou seja, privilegiando um caráter qualitativo da avaliação; considerar o trabalho docente; levar em conta o caráter interdisciplinar do conhecimento; a diversidade do trabalho escolar; as adaptações curriculares aos alunos com necessidades educacionais especiais; a participação dos alunos em projetos ou atividades de extensão; auto-avaliação dos alunos.

Em relação aos conceitos que expressam a aprendizagem das crianças a Resolução 684/00 indicava: PS (Plenamente Satisfatório) quando o aluno realizar mais de 70% do que lhe foi proposto; S (Satisfatório) quando o aluno realizar entre 40% e 70% do proposto e; EP (Em Processo) quando o aluno realizar no máximo 39% do trabalho escolar. E no relatório dos alunos com conceito EP, as professoras teriam que registrar as dificuldades encontradas por elas no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, além de sugerir algumas estratégias de recuperação paralela, para o período seguinte.

Pode-se notar que a concepção de avaliação da aprendizagem estava dentro de uma visão mais formativa, pois enfatizava o caráter qualitativo da avaliação. Afonso (2009), em seus estudos sobre a sociologia da avaliação ressalta que a avaliação formativa pode *introduzir efeitos de mercado no sistema educativo*. (p.36) No entanto, o autor disserta que a modalidade de avaliação (mais) formativa em detrimento da modalidade de avaliação (mais) seletiva ou socialmente discriminatória, pode se configurar em um *dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica*. (p.40)

Em 2003, a SME publica uma normativa sobre avaliação, a Resolução N° 776 que propõe alterações na atribuição de conceitos, o que descaracteriza a concepção de avaliação presente na Resolução 684/2000. Tal documento

muda a concepção de avaliação como processo e traz outra: avaliação como resultado.

Por um lado, enquanto a Resolução de 2000 priorizava a avaliação formativa, processual por meio de relatórios individuais e coletivos, considerando o grau de autonomia dos alunos, juntamente com os conceitos Plenamente Satisfatório – PS, Satisfatório – S e Em Processo – EP, estes pautados no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotski (GAMA, 2006), por outro, a Resolução que passa a vigorar em 2003, prioriza o desempenho dos estudantes, utilizando os conceitos: Ótimo (O); Muito Bom (MB); Bom (B); Regular (R) e; Insatisfatório (I / sem reprovação para os alunos do Primeiro Ciclo e com reprovação para os demais anos/séries do Ensino Fundamental).

Em 2007, o Decreto N° 28878, estendeu o sistema de ciclos para todo o Ensino Fundamental e alterou os conceitos novamente. Foram definidos os seguintes conceitos: MB (Muito Bom) atingiu os objetivos do período; B (Bom) atingiu os objetivos do período, com alguma participação em atividades específicas de recuperação paralela; R (Regular) atingiu parcialmente os objetivos, tendo participado constantemente de recuperação paralela e; RR (Registra Recomendações) ainda não atingiu os objetivos mínimos propostos, necessitando intensificar a recuperação paralela.

A avaliação da aprendizagem deveria ser formativa de caráter processual, dialógica e investigativa. Previa também a não retenção dos alunos em nenhum nível, o que gerou grande polêmica entre as escolas, comunidade e sindicatos dos professores, pois foi entendido pelo senso comum como aprovação automática. Esta questão foi o centro nos debates das eleições municipais de 2008.

Como prefeito eleito, Eduardo Paes, enfatizou o compromisso de sua campanha em terminar com a dita *aprovação automática* e, com o decreto N° 30426/09, revogou o decreto 28.878 de 2007 (que ampliava os ciclos para todo o ensino fundamental). O decreto 30426/2009 surgiu com a intenção clara de romper com a política anterior, conservando a escolaridade organizada em ciclos somente nos três primeiros anos do ensino fundamental (com possibilidade de reprovação no último ano) e a volta ao sistema de seriação do 4° ao 9° ano.

Para o cargo de Secretária de Educação, o prefeito anunciou oficialmente o nome da economista Claudia Costin que, ao escrever um artigo sobre sua expectativa em assumir o cargo, declarou que seu desafio seria promover a qualidade da educação da cidade carioca. Nesse mesmo texto ao falar do sistema de ciclos, afirmou que:

[os ciclos] só funcionam se houver uma avaliação firme de cada etapa. Assim, devemos implantar programas de recuperação intensiva de aprendizagem em todas as séries, voltar a ter provas e boletins enviados a cada bimestre aos pais, para permitir maior participação na vida escolar deles.³

É nesse contexto, que a Secretaria de Educação propôs a Resolução nº 1010, de 4 de março de 2009, que regulamentou o Decreto anteriormente citado (manutenção do ciclo de alfabetização e seriação para o resto do Ensino Fundamental) e dispôs sobre a avaliação escolar do município do Rio. Nesse momento de ruptura partidária, tal documento institui uma nova política de avaliação para a rede municipal: avaliações externas sistemáticas (bimestrais) e reforço escolar a ser oferecido por uma instituição privada (Instituto Airton Senna).

De acordo com o documento, uma prova única feita pela secretaria, com conteúdos que a princípio eram de português e matemática (depois englobando o conteúdo de ciências), passa a ser enviada às escolas a fim de verificar a aprendizagem das crianças. Ao falar dessa política, a nova Secretária diz que as provas bimestrais *vão avaliar se o currículo escolar de cada série está sendo aplicado igualmente em todas as 1042 unidades da rede.*⁴ (2009, np). Quanto a isso, Afonso (2008) alerta que:

De fato a forma mais radical que os neoliberais têm tentado impor para resolver os problemas da escola pública tem consistido em esvaziá-la ainda mais dos recursos necessários à sua missão societal, propondo ao mesmo

³ Fonte: Por que não estão aprendendo? Disponível em: <http://www.claudiacostin.com.br/interna.php?cat=1&artigo=64>

⁴ Jornal O Dia – ed - 06/03/09.

tempo a revalorização do ensino privado e a criação de mecanismos de mercado na educação. Neste mesmo sentido têm procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos. (p. 71)

Assim, a política de avaliação implementada pela Secretaria toma um caráter neoliberal, que além de privatizar a educação por meio do controle dos grandes exames externos, também condiciona o trabalho dos professores.

Esse documento retrocede muito no que se refere aos conceitos anteriormente propostos, pois se associam a notas, retomando um caráter detalhadamente classificatório: MB (Muito Bom) aos alunos com notas de 80 a 100; B (Bom) para os alunos com notas de 70 a 79; R (Regular) para os alunos com notas de 50 a 69 e; I (Insuficiente) para os alunos com notas de 0 a 49. A Resolução orienta que esteja registrado no boletim bimestral, tanto o conceito como a nota.

Para, além disso, as provas bimestrais e padronizadas, elaboradas pela SME-RJ teriam peso dois. Já as avaliações feitas pelos professores valeriam peso um. O documento gerou polêmica entre os professores, só vigorou 13 dias e logo foi substituído pela Resolução SME N° 1014/09.

A diferença entre a Resolução 1010/2009 e a Resolução 1014/2009 foi a supressão do art. 3º que atribuía pesos diferentes nas avaliações da Secretaria. Essas duas últimas resoluções, ao instituir provas padronizadas a maior rede da América Latina (1064 escolas em 2010), desconsideram as especificidades de cada contexto escolar e reforçam a perspectiva da avaliação quantitativa / classificatória.

Esteban (2004) ao falar de algumas perspectivas de avaliação destaca que a avaliação quantitativa se caracteriza como um *mecanismo de controle dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares* (p.12), pois a avaliação de larga escala:

pressiona no sentido de homogeneização curricular, pois todos os alunos e alunas devem ter acesso a conteúdos iguais para que

tenham as mesmas oportunidades num processo de avaliação padronizado. A dinâmica da sala de aula está limitada aos procedimentos que possam favorecer a produtividade (p.12)

Portanto, a citação anterior nos dá algumas pistas de que concepção de avaliação fundamenta a política que estamos estudando: consideremos a hipótese de que as provas padronizadas homogeneizam o currículo, desconhecendo os saberes e, como consequência, a capacidade de aprender dos estudantes.

Assim, políticas que são propostas como medidas que supostamente qualificariam a educação (provas que garantiriam um aproveitamento *por igual* da educação oferecida na escola) acabam servindo para desqualificar as pessoas que são submetidas ao processo da educação, as crianças que não respondem assertivamente às provas, embora demonstrem ótimas condições de aprendizagem fora destas situações de provas, são consideradas *sem condições de aprender*.

Também é possível notar uma concepção positivista e tecnicista da avaliação, pois, na Resolução 1014/2009, é possível perceber a priorização do resultado em detrimento do processo de ensino-aprendizagem.

A Resolução 1074/10, dispõe sobre o Regimento Escolar Básico e no que se refere à prática avaliativa, numa primeira leitura, parece ter um novo entendimento, pois prevê que a avaliação deve contemplar a totalidade da prática escolar, leia-se totalidade a aprendizagem do aluno e a prática pedagógica dos educadores envolvidos. Contudo, parece um pouco contraditório: como avaliar a prática docente, com as provas bimestrais?

Outra questão que permeia essa Resolução é a concepção fragmentada do conhecimento, pois os alunos serão promovidos se atingirem os conteúdos mínimos de cada série.

Observamos que os documentos parecem ter andado na contramão da escola que almejamos, já que, ao passo que foram mudando as resoluções, foram valorizados mais os resultados, contribuindo assim, com o fracasso / exclusão escolar.

A seguir analisaremos a especificidade da Resolução 1014/09, foco deste trabalho, o discurso e as práticas, que a acompanham.

2.1 Resolução 1014/09: a *redução* do processo e o *engrandecimento* dos resultados

Ainda em março de 2009, uma prova de português feita pelo Instituto Ayrton Sena é aplicada na rede municipal, a fim de verificar o número de analfabetismo funcional⁵ entre as crianças da rede. Situando a necessidade de aplicação desta prova, em entrevista para o jornal O dia, a secretária de educação municipal comenta que *a avaliação servirá para testar o conhecimento dos estudantes. Não podemos avançar com a matéria, se alguns alunos ainda não aprenderam a matéria da série anterior.*⁶ (p. 10) O teste avaliou que 12% do total de estudantes do 4º e 6º ano do ensino fundamental, eram analfabetos funcionais.

Ao comentar o resultado do exame, a Secretária de Educação, Claudia Costin, disse que:

o resultado pode estar relacionado com a aprovação automática, política adotada nos dois últimos anos em todo o ensino fundamental. Esse número é preocupante e nos faz pensar o que foi feito de errado. Acredito que a maneira como foi implementada a aprovação automática tem a ver com esse resultado. Não houve reforço e alguns educadores interpretaram que não era necessário fazer provas, mas apenas observar os alunos.⁷

Podemos notar como a secretária faz questão de expor na mídia (internet e jornais), que o fracasso escolar está ligado as políticas adotadas no governo anterior.

Como consequência dessa primeira prova, as crianças consideradas analfabetas funcionais passaram a ser *realfabetizadas*⁸ pelo projeto de *Se Liga*

⁵ Analfabeta funcional é a pessoa que aprendeu a decodificar minimamente a escrita, geralmente frases curtas, mas não desenvolveu a habilidade de interpretação de textos.

⁶ O Dia – ed - 07/01/09.

⁷ Fonte: <http://franco2008.wordpress.com/2009/03/19/>

⁸ Vale ressaltar aqui, que apesar desse termo ser utilizado pela Secretaria, colocamos em aspas, por não concordarmos com o neologismo. Falar em “realfabetização” é entender que o

do Instituto Ayrton Senna. Para isso, elas eram retiradas de suas turmas nas aulas de educação física⁹ para a *suposta realfabetização*, com o material didático do Instituto Ayrton Senna, comprado pelo município. Em nossa pesquisa, não tivemos tempo hábil para uma análise profunda desse material, mas podemos perceber alguns traços gerais: os exercícios são desconectados da realidade de muitas das crianças da escola que acompanhamos, e seguem um modelo cartilhado, que historicamente e cientificamente está ultrapassado.

Paulo Freire (1988) nos diz que *Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.* (p. 11) Assim, se faz importante desenvolver com as crianças, práticas de estudo que estejam ligadas à realidade delas.

Vejamos alguns exemplos do caderno de exercícios¹⁰ que passaram a ser usados para *realfabetizar* os alunos.

Quadro 2 – Excertos de exercícios do Caderno de atividades

1) Ordene as palavras e forme uma frase

Á mãe fada saia entrava na

2) Leia a frase e faça um desenho.

Rita pulou na gangorra

processo de aprendizagem da leitura e da escrita se dá de forma estanque e objetiva. A alfabetização não se inicia somente na escola e não se conclui no fim do 1º ano ou do 1º ciclo. Portanto, não podemos pensar em "realfabetização" como o recomeço de um processo que na realidade, está em andamento.

⁹ Na proposta essas crianças passariam a ter aulas de educação física no contra turno. Ver Resolução SME nº 1024, de 12 de maio de 2009, em anexo.

¹⁰ SE LIGA. Ed, A fórmula da vitória. Instituto Ayrton Senna. Caderno de atividades. Módulo Alfa. p. 120, 146 e 164.

Davi amarra o burro

3) Leia e decore.

O ci tem um som bonito	O ce não é diferente
Que na escrita às vezes amarra	Uma sílaba danada
Está no meio da vacina	Está no início de cegonha
No começo de cigarra.	E na palavra cancelada
	Esta sílaba tão pequena
	É um pouquinho complicada.

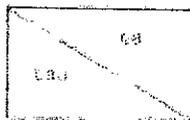
4) Leia, copie e desenhe.

Lúcia come cenoura todo dia.

Célio tem um capacete

• Ordene as palavras e pinte uma fase

A mão, mão água chuva sol







Como podemos perceber, nos exercícios destacados acima, há uma concepção mecanicista de alfabetização. Alguns estudos contemporâneos apontam a alfabetização como processo discursivo. Quanto a isso, Smolka (2006) disserta que:

Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo), da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por que). O que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 2006, p. 63)

Smolka influenciada por Vygotsky e Bakhtin, nos mostra que por trás da concepção de alfabetização que se escolhe, existe uma concepção de leitor que se quer formar. Então se faz necessário destacar algumas questões: Para que, para quem, onde, como e por que estas crianças se alfabetizam no cotidiano? Como trazer, para a realidade da escola, estes saberes que podem dar sentido à leitura e escrita proposta pela escola? Estas seriam questões contemporâneas de um material didático e de uma prática alfabetizadora. O material analisado não circula por estas questões.

A seguir apresentaremos algumas funções presentes na política de avaliação estudada.

2.2 Algumas funções da política avaliativa

Afonso (2009) destaca que existem diferentes formas ou modalidades de avaliação. Essas modalidades revelam em si diferentes funções. O autor destaca ainda que uma mesma modalidade pode refletir variadas funções.

Segundo o autor, testes estandardizados, modalidade presente na política adotada pelo município, remete *para seleção dos indivíduos e para gestão produtivista*. (p.19)

Entre as funções destes testes estariam: *a averiguação da competência acadêmica (competence), a promoção da competição entre alunos e escolas (competition), a seleção e alocação diferencial dos indivíduos (control)* (BROADFOOT apud AFONSO, 2009, p.18).

Já para Bonami *apud Afonso* (2009), entre as modalidades de avaliação, uma das funções que mais aparece é a de *controle parcial sobre os professores – quer por parte dos administradores da educação, quer por parte dos pares*. (p. 18)

Percebemos, no desenvolvimento desta pesquisa, que junto à política de avaliação implementada em 2009, também vieram uma série de medidas da secretaria, fortalecendo as funções citadas anteriormente. A saber: cadernos de apoio pedagógico (português, matemática e ciências); descritores curriculares; política de bonificação (14º salário) e; ranking das escolas.

Políticas estas baseadas em metas e exames padronizados, já implementadas anteriormente em países como Inglaterra e EUA, e que foram sendo importadas para o Brasil. Abaixo segue um trecho¹¹ da entrevista feita a Diane Ravitch (2010), ex-secretária de educação nos EUA, no governo Bush.

Por que a senhora mudou de ideia sobre a reforma educacional americana?

Eu apoiei as avaliações, o sistema de accountability (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de

¹¹ A entrevista na íntegra pode ser encontrada em: http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100802/not_imp589143,0.php

Para saber mais dos efeitos causados pelos testes de alto impacto ver <http://avaliacaoeducacional.zip.net/>

todas essas políticas me fizeram repensar. Não podia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo.

Em sua opinião, o que deu errado com os programas No Child Left Behind e Accountability?

O No Child Left Behind não funcionou por muitos motivos. Primeiro, porque ele estabeleceu um objetivo utópico de ter 100% dos estudantes com proficiência até 2014. Qualquer professor poderia dizer que isso não aconteceria - e não aconteceu. Segundo, os Estados acabaram diminuindo suas exigências e rebaixando seus padrões para tentar atingir esse objetivo utópico. O terceiro ponto é que escolas estão sendo fechadas porque não atingiram a meta. Então, a legislação estava errada, porque apostou numa estratégia de avaliações e responsabilização, que levou a alguns tipos de trapaceiras, manobras para driblar o sistema e outros tipos de esforços duvidosos para alcançar um objetivo que jamais seria atingido. Isso também levou a uma redução do currículo, associado a recompensas e punições em avaliações de habilidades básicas em leitura e matemática. No fim, essa mistura resultou numa lei ruim, porque pune escolas, diretores e professores que não atingem as pontuações mínimas.

O que se pode aprender da reforma educacional americana?

A reforma americana continua na direção errada. A administração do presidente Obama continua aceitando a abordagem punitiva que começamos no governo Bush. Privatizações de escolas afetam negativamente o sistema público de ensino, com poucos avanços de maneira geral. E a responsabilização dos professores está sendo usada de maneira a destruí-los.

Como podemos notar, as políticas de avaliação do município do Rio de Janeiro seguem modelos que em outros países não foram bem sucedidos. Ao contrário do discurso frequentemente emitido pela secretária na grande mídia, e analisando o que diz Ravitch (2010), essas políticas não trazem benefícios ao sistema educativo.

As avaliações em larga escala que incluem a proposta de *medir* o desempenho dos alunos, entre elas as provas externas propostas atualmente a cada bimestre à rede municipal, segundo Ravitch (2010) e Afonso (2009) podem causar muitos danos aos professores e aos alunos.

A partir de algumas impressões, relatos de atividades realizadas e demais observações dos relatórios¹² analisados, foi possível perceber alguns impactos da atual política de avaliação e analisar se de fato é possível proporcionar *melhoria na educação* (argumento muito utilizado nos discursos políticos para justificar a implementação de avaliações em larga escala).

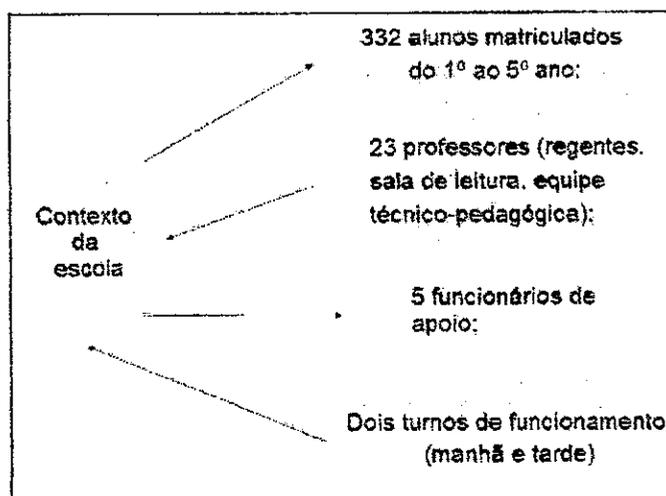
Esses estágios¹³ foram coordenados pela professora Andréa Fetzner no ano de 2009 e realizados numa escola da rede municipal, localizada em Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro.

Quadro 3 – Estágios realizados na escola pesquisada

Número de alunas que realizaram estágio no primeiro semestre de 2009	11
Número de alunas que realizaram estágio no segundo semestre de 2009	11
Número de relatórios analisados *	11
Número de turmas atendidas	6
Número de alunos atendidos **	88
* Os relatórios eram feitos em dupla ** Três estagiárias não relataram o número de crianças atendidas nas oficinas	

Abaixo, segue o Quadro que descreve dados gerais sobre a escola.

Quadro 4 – Contexto de funcionamento da escola



¹² Por meio de um termo de consentimento livre, os relatórios de estágio no ensino fundamental, foram cedidos pelas alunas de pedagogia da Unirio.

¹³ No primeiro momento, as alunas realizavam apenas estágio de observação. Depois planejavam oficinas para as crianças consideradas com dificuldade nas avaliações externas.

Em relação às aulas observadas, segundo os relatórios, nota-se um predomínio de uma concepção pedagógica mais tradicional. Geralmente, ao iniciar a aula, o trabalho de casa era corrigido para recordação dos conteúdos anteriormente estudados, logo após, de forma expositiva, a professora passava aos alunos o novo conteúdo a ser estudado e por fim, por meio de exercícios repetitivos, averiguava-se a aprendizagem das crianças.

Concebemos estas práticas observadas como tradicionais, pois ao estudarmos as correntes pedagógicas que marcaram o cenário educacional no período da Primeira República, percebemos que a pedagogia tradicional sofreu influência da pedagogia herbartiana que criou o método expositivo de ministrar aulas. (GUIRALDELLI, 2001)

Parece-nos que a prática docente está reduzida ao treinamento de crianças para melhorar o desempenho nas avaliações externas e dar a ilusão¹⁴ de que a educação está melhorando, o que, por sua vez, pouco contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Entendemos que a política de avaliação instituída pela Secretaria, acaba por colaborar com a manutenção de práticas consideradas historicamente (e cientificamente) ultrapassadas. Uma vez que, de forma mecânica, propõe exercícios repetitivos de treinamento em língua portuguesa e matemática, para obter resultados melhores nas avaliações externas, pois o que é valorizado no processo é apenas o resultado (concepção presente na avaliação quantitativa / classificatória).

Segundo Esteban (1999), a avaliação, dentro da perspectiva de classificação, está limitada por considerar a *homogeneidade inexistente* em detrimento da *heterogeneidade real*. Dessa forma, a avaliação classificatória (que concebe o conhecimento como algo já pronto) acaba por julgar e classificar *os que sabem e os que não sabem*.

Os relatórios estudados indicam que, para as crianças que já sabiam ler eram passados exercícios no quadro para copiarem, lerem em conjunto e depois fazerem os trabalhos individualmente. Para os que ainda não sabiam ler

¹⁴ Usamos o termo ilusão no sentido exato da palavra: Impressão ou sensação que não corresponde à realidade, por engano da mente, dos sentidos, ou causada por elementos externos; Ideia ou opinião errada. (dicionário Aulete, consultado em 15 de junho de 2010)

e escrever, eram dadas folhas soltas do material distribuído pela prefeitura para as escolas. Em algumas das observações, a professora sempre criticava o material e reclamava da falta de autonomia.

Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendendo o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. (SOUSA, 2003)

Sousa (2003) indica que um dos impactos dos testes estandardizados, pode ser o empobrecimento do currículo que pode se restringir ao *ensinar a fazer provas*. A escola onde fizemos a pesquisa não está isolada da atual conjuntura das políticas de avaliação externa, pelo contrário, sofre influência dessas políticas e apesar das professoras reclamarem da falta de autonomia, eram poucas as vezes que elas deixavam de trabalhar com os cadernos de apoio pedagógico da SME-RJ.

Quadro 5 – Preocupação da Mafalda com o conteúdo escolar



A charge da Mafalda retrata bem o cenário educacional definido pela avaliação seletiva e classificatória (imposta pelas provas padronizadas) trazido por Sousa (2003).

Pressupõe que as aprendizagens devem ser de acordo com um saber único validado pelo currículo escolar. Esta prática avaliativa encontra-se carregada por uma concepção restrita de conhecimento. Nesse sentido Fetzner (2001) traz uma reflexão que nos faz pensar em um possível fator que contribui para o fracasso/exclusão escolar:

A progressiva universalização do acesso a escola não tem se transformado em acesso ao conhecimento. As classes populares têm acessado a escola pública de ensino fundamental sem que a perspectiva de um conhecimento relevante lhes tenha sido oportunizado. Não se trata, apenas, dos altos índices de reprovação e evasão apresentados pelo ensino fundamental no Brasil, mas, para, além disto, de um questionamento sobre o que tem sido aprendido nas aulas escolares (p. 7).

Assim, percebemos que o fracasso escolar das classes populares pode ser atribuído a estrutura engessada da escola, impressa em seus programas essencialmente conteudistas e reforçada pelas provas aplicadas nas escolas da rede, que não reconhecem os conhecimentos produzidos por elas.

As políticas de avaliação em foco não contribuem para facilitar a aprendizagem, muito menos para superação de um sistema escolar excludente, na medida em que mantêm a lógica da organização em série. Krug (2006) nos alerta, que os *conteúdos preestabelecidos série a série funcionam muito mais como um limitador para o conhecimento do que para contribuir com a aprendizagem.* (p. 45)

Um dos relatórios tem como anexo o resultado da Prova Brasil¹⁵ que foi aplicada no dia 03/09/09. As vinte e oito crianças da turma acompanhada fizeram a prova que era constituída de 44 questões (22 questões de matemática e 22 de português). Os conceitos utilizados na correção eram: Muito crítico (até 8 acertos); Crítico (de 9 a 18 acertos); Intermediário (de 19 a 26 acertos); Adequado (de 27 a 36 acertos); Muito Bom (de 37 a 44 acertos). A professora mostrou essa prova para que a estagiária observasse o baixo

¹⁵ Outra avaliação em larga escala, que engloba questões de português e matemática, desenvolvida pelo Inep/MEC. Esse teste é aplicado a estudantes do 5º ao 9º ano e serve também para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

rendimento da turma. A professora justificou o fracasso da turma dizendo que eles não se empenham e nem estudam em casa. A prova não é questionada e os alunos são culpabilizados pelo fracasso escolar.

Ao afirmar apenas um conhecimento como válido (o que está na prova), além de *coisificar este conhecimento* deixando-o desprovido de seu uso social (o que acontece quando o ensino da leitura é mecanizado, por exemplo) as avaliações padronizadas negam os diferentes conhecimentos construídos pela criança por meio da escola e transformam as diferenças de classe (geralmente aparentes pela linguagem utilizada e pelo conhecimento vocabular) em diferenças na capacidade de aprender. Assim o processo tem dois resultados: afirma-se, ao mesmo tempo, que a escola não tem capacidade de ensinar (e recorre-se aos serviços privados que, com uma maior exploração de mão-de-obra e financiados pelo dinheiro público que deixa de ir para a escola pública parecem demonstrar-se mais eficientes) e que os pobres têm capacidade menor de estudo e aprendizagem (ESTEBAN e FETZNER, 2009).

Outro aspecto trazido pela maioria das alunas do estágio supervisionado é terem percebido que os alunos não se sentiam motivados a estarem nas aulas. Geralmente eram bem agitados e conversavam muito. Nesse sentido, podemos levantar um questionamento: o que faz esses alunos optarem por atividades paralelas à aula?

Paro (2008) ao falar do papel da educação, tece alguns comentários que nos ajudam a compreender essa questão:

Ser sujeito significa ser senhor de vontade. A educação, que visa à produção de um ser humano-histórico, só se dá se o educando for um ser de vontade. Significa que o educando *só aprende se quiser*. Isso é óbvio, mas é algo negado na nossa prática diária. Ser sujeito não significa mera atividade como pregam alguns métodos e algumas escolas. Não é disso que estamos falando. Estamos falando de ser sujeito, senhor de ação. Ninguém é sujeito se não reflete, não se faz autônomo, cidadão. Quantas vezes ouvimos dizer que a escola é boa, que tudo está indo muito bem, mas que o aluno não aprendeu "porque não quis". Como se levar o aluno a querer aprender não fosse à função da educação. Quem quer aprender, aprende em qualquer lugar. Leva-lo a querer aprender é 101% da didática. Dizer "a escola é boa, mas a criança não aprendeu porque não quis" é o mesmo que dizer que a cirurgia foi um sucesso, mas o paciente morreu. Se não houve aprendizado, não houve ensino.

Conhecimentos e informações qualquer computador tem, e não precisa de uma relação pedagógica para isso. Se queremos levantar a bandeira da dignidade e da importância da educação, não podemos aceitar que educadores desempenhem papel de computador. Os educadores devem fazer o seu papel de um ser humano que propicia condição de sujeito aos educandos, para que estes se façam sujeitos e aprendam. Essa é a condição educativa. (p. 86)

As turmas são compostas por estudantes que possuem diferentes saberes e diferentes ritmos de aprendizagem, e isso não é surpreendente, mas como bem dissertou Paro, é papel primeiro da educação, seduzir os alunos à aprendizagem.

Durante a nossa pesquisa de campo, fizemos entrevistas com alunos, professores, direção e uma responsável¹⁶. Para esse momento, construímos roteiros¹⁷ que não eram fechados, mas que serviam de base para nossa conversa. De um modo geral, as entrevistas levantavam dados secundários, como informações básicas sobre o entrevistado (nome, idade, formação) e dados primários, que tratam sobre a prática avaliativa praticada na escola.

Em relação às pesquisas com as crianças, vale ressaltar que tínhamos, como objetivo geral, compreender como as crianças percebem sua família e a si mesmos, seus amigos e sua escola.

O trabalho foi desenvolvido coletivamente, em um primeiro momento em uma entrevista coletiva, com preenchimento de um bloco onde a criança respondia algumas questões escrevendo e desenhando, de acordo com sua disponibilidade e, em um segundo momento, uma entrevista individual, buscando compreender melhor suas respostas anteriores.

O material resultante das entrevistas contém muitas questões, em comum, do ponto de vista da escola, todas as crianças entrevistadas apresentavam *dificuldades para aprender*¹⁸. De um modo geral, foi possível

¹⁶ Para preservar a identidade dos entrevistados, não utilizamos os nomes, mas numeramos-as.

¹⁷ Ver anexo.

¹⁸ Embora a escola assim se referia-se a muitas crianças, entendemos que as dificuldades seriam do processo de ensino oferecido e não das *crianças em aprender*.

inferir que, o *gostar* ou *não gostar* dos estudos, relaciona-se com experiências de sucesso e insucesso na relação com o conhecimento escolar¹⁹

As crianças associaram as boas experiências (o que gostam de estudar e aprender na escola) aos conhecimentos e exercícios em que tinham um bom desempenho: educação física, leitura, matemática foram indicados por aqueles que são valorizados aos realizarem estas atividades. Entre os quatro entrevistados, o adolescente de treze anos (e, portanto, o que possui um histórico com maior número de reprovações) foi o mais resistente à escola (idem):

- O que você mais gosta na escola?
- Nada.
- E porque que você não gosta de nada na escola?
- Porque eu nunca gostei de nada.
- [...]
- Nunca gostou de nada?
- Nada.
- O que te desagrada na escola? O que você menos gosta na escola?
- Da professora.
- Por quê?
- Porque ela briga comigo, fala no meu ouvido, pega no meu pé. Faz muitas coisas.
- E os teus colegas da escola?
- Dos colegas eu gosto mais ou menos, uns nem falam comigo, têm outros que falam, uns que andam comigo.
- E o que não gostou de aprender na escola, você colocou o quê?
- Tudo.
- Se você tivesse que resumir pra mim o que é aprender, como você resumiria? O que é aprender? O que é estudar?
- Não sei... [risos]
- Não sabe o que estudar...E aprender?
- [...]
- [O que você acha das] Provas da Secretaria de Educação, aquelas que vem prontas lá da Prefeitura do Rio?
- Muito difícil e ruim.
- As provas que a professora passa?
- Mais ou menos, mas eu botei ruim mesmo.
- Por quê?
- Porque eu não gosto de provas.

¹⁹ O texto aqui apresentado é uma síntese das ideias do artigo *Conhecimento escolar e infância: reflexos da fobia classificatória nas mobilidades cotidianas* apresentado no II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: perspectivas metodológicas em setembro de 2010/UERJ.

- Porque você não gosta?
- Eu não gosto, eu não gosto de aprender, eu vou gostar de provas?
- Você não me explicou o que é aprender... Você me disse que não gosta de aprender, por quê?
- Por que eu não gosto de aprender e não gosto de estudar... Tem gente que não quer aprender e fala que quer.
- Você não acha que é importante aprender algumas coisas?
- Algumas...
- E nem essas você gosta de aprender?
- Não gosto. Ninguém gosta. Elas [outras pessoas] falam que gostam, mas ninguém gosta.
- Ninguém gosta de aprender, você acha?
- Ninguém gosta, duvido que alguém vai gostar.
- Por quê?
- Por quê [admirado da pergunta]? Tu acha que alguém gosta de vir na escola?
- Ué, mas você disse que não gosta de ficar em casa...
- Eu não gosto de ficar em casa, fico na rua, jogando bola, e ajudando pra mim ganhar um dinheirinho extra, isso.
- E a sala de leitura você também não gosta?
- Não gosto, não gosto de ler, odeio ler... Só leio quando eu preciso ler.
- Quando você precisa?
- Eu leio com preguiça.
- É, em que situação você precisa ler?
- Tipo, se eu não souber alguma coisa, eu vou lá e peço ajuda e leio.
- [...]
- O que é ruim na aula?
- Tudo, tudo... Quando tá escrevendo alguma coisa vem gente falar no teu ouvido, tem gente gritando quando a professora sai, quando ela volta todo mundo fica quietinho ouvindo a professora dando bronca nos outros .
- Você falou antes em treino, faz algum esporte?
- Faço.
- Qual?
- Futebol.
- Você teria alguma idéia pra melhorar a escola?
- Mais educação física. (aluno 1)

O estudante entrevistado possui um tipo físico que o distingue na turma: é grande, alto, forte. No ano de 2009, trabalhava em um micro-ônibus, chamando passageiros, na linha da Rocinha (favela onde mora) para Botafogo, onde fica a escola. Ele respondia/resolvia questões oralmente com rapidez, desenhava bem e tinha uma letra muito legível e simétrica. No ano anterior, foi encaminhado para as oficinas porque não saberia ler, mas sempre que

motivado pelos temas trabalhados e por um apoio de uma colega, fazia as leituras.

A resistência que ele apresenta à escola, aos conhecimentos trabalhados em aula e à professora não foram novidades, e provavelmente foram construídos ao longo de uma escolaridade marcada pelo fracasso escolar. Destaca-se que a negação da escola (e dos conhecimentos que ela trabalha) não provocou, no estudante, a negação destes mesmos saberes nas oficinas. Embora ele não tenha citado as oficinas como relevantes em seu processo, observou-se que, com um pouco de apoio e incentivo, o estudante engajava-se nas propostas, e as realizava sem que lhe parecesse um fardo. (FETZNER e SOUZA, 2010)

Capítulo 3 - Políticas de avaliação do município: algumas falas da comunidade escolar investigada

Nas entrevistas realizadas com os professores foi possível coletar muitos dados interessantes para a nossa pesquisa. A escolha por fazer entrevistas semi-estruturadas se deu pela sensibilidade de entender que o entrevistado tinha a possibilidade de falar sobre o assunto em questão sem se prender propriamente ao roteiro preparado.

Para a análise das entrevistas, criamos algumas categorias a partir da análise e interpretação do material coletado. São elas: ciclos x aprovação automática, influência das provas externas no cotidiano escolar e no currículo, "neutralidade" da escola, outros exames externos praticados na escola, Política de bonificação e reprovação e a relação com a aprendizagem.

Em relação a esse procedimento metodológico, Bardin *apud* Minayo (2010) explica que *as categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico.*

Ciclos X Aprovação automática

Eu trabalhei com o primeiro ciclo e com o segundo. Eu não achava muito bom não... quer dizer pro primeiro ciclo, acho até que faz sentido, até a criança se firmar na alfabetização e acho que dá um pouco mais de segurança a criança, porque normalmente o professor prossegue com a turma né, então é bom pro professor, que ele vai conhecendo bem o aluno e pra criança que vai progredindo e com aquele professor que ele já conhece, ele se sente mais a vontade... agora eu acho que pros maiores, eu acho que gerou um certo descaso, que eles sabiam que seriam aprovados naquele período de ciclos e relaxavam bastante, foi um período assim, meio sombrio né, rs, pra gente que era professor. (professor 1)

O que eu percebi que a questão da aprovação automática, ela acabou mascarando as avaliações, mascarando os alunos que tinham dificuldade, porque eles passavam automaticamente e nem sempre era feito um trabalho de resgate do conhecimento que ficou defasado numa série anterior, então o aluno ia passando de ano, mas sem tá com aquele conhecimento necessário daquele período, foi isso que eu senti de diferente, mas eu até acho que a idéia que eles tinham de colocar ciclos, do aluno der aprovado por ciclos era interessante, mas não adianta acontecer pequeno, isso aí tem que ser um projeto macro. Eu prefiro a seriação, né, e você ter provas sim, não precisa ser provas técnicas, escritas, mas você precisa ter critérios de

avaliação, pra ver se o aluno tá aprendendo ou não pra poder passar de ano. (professor 2)

Até o ano 3 ainda é ciclo, o aluno não é retido, ele só é retido no 3º ano por faltas, ele só fica retido por faltas até o 3º ano. Eu acho assim que atrapalha, porque tem algumas crianças que vão chegar no ano 3, eles não são faltosos, mas tem uma dificuldade de aprendizagem muito grande que vai além do esforço da escola, do professor [...] (professor 3)

Como podemos perceber, os professores entrevistados confundem ciclos com aprovação automática ou progressão continuada, além de entender que a avaliação se restringe a testes e provas.

Quanto a isso, Azevedo (2007) argumenta que na concepção dos ciclos,

Não se admitem as provas e os exames periódicos como momentos decisivos e definitivos de avaliação. Esse tipo de avaliação não acompanha os processos contínuos e desiguais das aprendizagens que acabam se transformando em instrumentos seletivos e classificatórios, justificadores da exclusão.(p.15)

Influência das provas externas no cotidiano escolar e no currículo

... Por mais que note uma preocupação que ela tá assim mais de perto...eu acho também que esse material que eles tão fazendo, ajuda, mas eles tão dando coisa de mais e a gente não tá conseguindo dá conta de tanto material que eles mandam, caderno pedagógico, sabe, você tem outras coisa pra ver, mas você tem que deixar o que tá vendo pra dar mais ênfase aos cadernos pedagógicos porque as provas são baseadas no caderno pedagógico e a avaliação da escola é baseada na avaliação que vem dessas provas...então eu que te falei antes, não dá pra você ousar tanto. (professor 1)

Bom, teve interferência porque, nem sempre o assunto do caderno e depois da prova, né, era a mesma coisa do conteúdo. Então, por exemplo, no 1º bimestre, o livro que eu tava trabalhando é da prefeitura, eles que mandaram, eles que escolheram, eu estava dando corpo humano, mas a matéria do caderno e da prova era sistema solar, que seria uma matéria de geografia, que não seria da mesma série que eu to dando aula. E aí isso dificulta, porque você acaba tendo um caderno meio zoneado e você acaba tendo que dar conta tanto da matéria do conteúdo do livro, do que é esperado daquela série e o caderno de apoio. (professor 2)

A secretaria tem seis metas para as escolas, índice de evasão, desempenho, de economia da gestão...são seis metas que os diretores, gestores tem por obrigação tentar atingir e aí todas as escola giram em prol disso [...] Nossa o que eu mais faço aqui...tem o projeto de música da UNIRIO que é voltado não só pra aprendizagem da música, mas pra desenvolver aprendizagem, atenção, concentração e que tudo isso dê retorno pra aprendizagem, tem a UFRJ com uma oficina de apoio e reforço escolar o ano inteiro, trabalhando junto com os alunos com maior dificuldade nas séries iniciais, tem [...] o PIBID, através das oficinas, tem a professora da sala de leituras, fazendo um trabalho com os alunos com dificuldades dentro de sala de aula, defasagem de conteúdo, então assim, o que menos a escola faz, é colocar eles no horário contrário, porque a gente não tem essa estrutura de ficar com grupos de alunos fora do horário dentro da escola, mas eles ficam... tudo pra tentar melhorar o interesse e a aprendizagem dos alunos, agora sem o apoio da família e sem a saúde também... (professor 3)

Quanto à inserção (e os efeitos) dessas políticas de avaliação externa no sistema educativo americano, Apple e Jungck *apud* Afonso (2009) advertem que:

Muito embora se vise explicitamente garantir algum tipo de *controle de qualidade*, um dos principais efeitos dessa intervenção do Estado tem sido uma considerável pressão sobre os professores para ensinar meramente para testes. (p. 41)

Na escola pesquisada, pelas decorrentes falas destacadas, percebemos que a mesma situação vem acontecendo: os professores se sentem pressionados a ensinar meramente para os testes. O que destacamos aqui, é que apesar de *treinar* crianças para as avaliações externas, não se relaciona com aprendizagem e nem com qualidade da educação, mesmo sendo estes argumentos utilizados para a instituição de tais políticas.

“Neutralidade” da escola

Tá certo que muitos professores aqui, ainda não trabalham com a pedagogia moderna... ainda tão naquele tradicional, mas são pessoas que sabem o que tão fazendo, que sabem o que é necessário pra uma criança, sabe ensinar a ler, sabe ensinar a escrever, embora não faça da melhor maneira que a gente considera né, mas faz, você vê o resultado no final (...) Então você vai pegar esses 15% e vai ver porque essas crianças não aprendem, eu chego a conclusão que o normal da criança é ir pra escola e aprender, porque ela tá na fase de aprender, ela tem curiosidade pra conhecer né, e assim você vai na classe de

alfabetização nossa aqui, pega aqueles que não conseguiram e faz uma avaliação do porque que eles não conseguiram e você vai conhecer que clientela é essa que não aprende, então os motivos não são só a questão da escola...entendeu? É o professor que não usou a metodologia correta, não é isso... porque eu por exemplo sou de uma época que eu fui alfabetizada com o método tradicional, e aprendi a ler e a escrever, não tive problema com isso, entendeu? Hoje em dia sou uma leitora, apesar de ter sido alfabetizada com o método tradicional então eu acho que não é por aí, mas eu sei que eu fui uma criança que demorei a apreender a ler, por quê? Por conta de conflitos familiares. (professor 1)

É uma escola boa né...meus filhos não se queixam dessa escola, todo mundo fala que essa escola é boa...então eu botei eles aqui e até hoje eu não tive reclamação da escola...as vezes os alunos deixam os professores irritados né, aí tem reclamação dos alunos, mas da escola nunca ouvi reclamação nenhuma. Eu não tenho o que falar da escola entendeu, as pessoas são boas, as diretoras, as professoras, as crianças é que não sabem lidar com a professora direito, aí dizem que a professora é ruim, e não é, são eles mesmo que não se comportam né. (mão de aluno)

Falaram da professora, que a professora é chata, que é isso, que é aquilo...se a criança não faz por onde, a professora reclama mesmo, a professora tem que ser chato nessa hora, quando tá errado ela briga, e eu concordo com ela, em casa também é assim, eu brigo boto de castigo, passo sufoco, mas consigo. (professor 2)

Nesses depoimentos fica claro uma questão trazida por Vasconcelos (2007):

Um aspecto que caracteriza a função docente e que nem sempre damos a devida atenção é o fato de o professor vivenciar desde muito cedo o campo de atividade em que, mais tarde, irá atuar. Isto produz uma tal familiaridade que muitas das práticas escolares passam a ser absolutamente "naturais". Além disto, não podemos esquecer de toda carga ideológica que é passada pelo discurso de que "o professor nunca erra", "a escola está sempre certa". Assim, fica como que impedido, por uma longa inércia do olhar e da sensibilidade em geral e da introjeção de determinadas ideias, de questionar os rituais em que está envolvido. (p.92)

Assim, como a citação nos chama atenção, podemos notar nas falas destacadas, essa ideologia que incorporamos a respeito de que a escola não pode ser questionada. O professor e a escola *sabem* o que fazem, mas os

alunos são culpabilizados pelo fracasso escolar, ora por indisciplina, ora por conflitos familiares.

Outros exames externos praticados na escola

"Participamos, todos os movimentos que a prefeitura junto ao MEC organiza [...] O IDE-Rio, a Prova Brasil... esse ano teve o alfabetiza Rio (prova externa para as turmas de alfabetização)" (professor 1)

"Na verdade nós já tínhamos atingido a meta que a prefeitura solicitou desde 2007, então em 2009 não teve muita diferença, aliás, era 5.4 nós descemos pra 5.3 e com esse IDEb já tínhamos atingido o que a prefeitura pediu. Só que assim, existem algumas situações que algumas escolas vão ser sempre sacrificadas pelo IDEb, por exemplo, uma escola que tem turmas de educação especial né, como é que fica essa escola dentro do IDEb? Uma escola que tem alunos de educação especial e são integrados, esse aluno não tem como fazer uma avaliação dessa turma, então na hora da avaliação que a rede ta proporcionando mesmo com adaptação ele não tem como, então quer dizer o IDEb, o Índice de Avaliação dessa turma cai por conta desse aluno integrado e a escola cai por si só. Então assim, teria que ter um diferencial, os alunos faltosos, aquelas crianças que constantemente faltam a escola, que a escola chama, chama, chama... não teriam que ta entrando nessa avaliação. Então essa questão do IDEB é importante, porém deveria ter algumas ressalvas." (professor 2)

"O IDE-Rio, a prova Brasil... esse ano teve o alfabetiza Rio, esse ano teve uma prova só pras turmas de alfabetização, teve uma em agosto pra ver o nível que tava de alfabetização e agora em novembro teve uma mais oficial, que a gente ainda não sabe o resultado." (professor 3)

Política de bonificação

"Olha eu não lembro deles terem feito nada de diferente não, eles fazem avaliação da escola né, como foi o desempenho das escolas da rede, eu sei que tem escolas que são premiadas" (professor 1)

"Eu to falando dessa disputa entre as escolas com índice do IDEB é porque existe um 14° salário prometido pela prefeitura, que as escolas que tiverem o melhor desempenho, o índice maior, tiver colocado o IDEB pra cima... que essas escolas vão receber o 14° salário" (professor 2)

No Brasil, a avaliação tem assumido um papel essencial nas políticas de educação, especialmente a partir da década de 90 (SOUSA, 2003). Segundo a autora, a avaliação:

Assume-se como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionadas as varias instancias e instituições do sistema de ensino. (p. 1)

Segundo Olssen citado por Apple (2005), *o neoliberalismo exige a produção constante da evidência de que você está fazendo as coisas "com eficiência" e da maneira "correta"* (p. 38).

Desta maneira, se justifica a intensificação da política de avaliação externa, caracterizando o que Leys (*apud* APPLE), chama de cultura de auditoria.²⁰

Podemos entender que essa valorização das políticas de avaliação está ligado a um contexto maior. Apple (2005) indica que as políticas neoliberais²¹ desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra estão influenciando as políticas de países do mundo inteiro. Segundo o autor, uma política implantada em 2002, desde o governo Bush (Nenhuma criança será deixada pra trás), prevê assim como a política de avaliação implementada no município do Rio, avanços para uma agenda neoliberal.

Da mesma forma, Ball (2006) refere-se à criação de um novo ambiente moral provocado pelas políticas de competição que possibilitaria as práticas de diminuição do Estado, por meio da privatização da escola pública.

Ao estudarmos as diretrizes que embasam essa política americana, foi possível estabelecer relações de semelhança com a política nada inovadora da SME-RJ. A saber: 95% das crianças entre 4º e 8º séries precisam fazer provas regulares em matérias-chave. Entende-se como matérias-chave matemática, língua e artes. A partir de 2008, passou a entrar nessas avaliações, ciências

²⁰ Auditoria é um conceito que tem origem do mundo empresarial e que para Leys, tem sido usado para medir e avaliar o desempenho educacional. (APPLE, 2005)

²¹ As políticas neoliberais no campo educacional pregam a imparcialidade da escola e, por conseguinte dos seus conteúdos. (KRUG, 2006)

em algumas séries específicas; os resultados dos exames de cada estado devem ser comparados a cada ano; a partir de 2003, os alunos têm doze anos para alcançarem a marca de referência para o estado, em relação à língua e matemática; a falta de *boa qualidade* no ensino pode levar a punição: o dinheiro público deixa de ser investido na esfera pública e passa a fomentar instituições religiosas, empresas privadas com fins lucrativos ou sem fins lucrativos.

Tal política desenvolvida nos EUA foi influenciada pelo Ato educacional de 1988 que aconteceu na Inglaterra (BALL, 2006). Entre as principais diretrizes dessa reforma educacional estão: gerenciamento local das escolas, padronização do currículo nacional, uma série de metas a serem alcançadas por cada etapa chave, ranqueamento das escolas para os pais terem a liberdade de escolha de escola preferida e para justificar o financiamento das escolas, entre outras disposições.

Para a teoria neoliberal não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. (PERONI, 2007, p. 3)

Portanto vale enfatizar que os avanços dessas políticas, de cunho neoliberal, fazem parte desse contexto maior da redefinição do papel do Estado, trazido por Peroni (2007).

Reprovação e a relação com a aprendizagem

“Eu identifico 2 meninas que não consigam o esperado na recuperação paralela e acabem refazendo o ano, mas elas estão defasadas de conteúdos anteriores, e acho que tem também outras coisa por trás, há um comprometimento cognitivo em uma delas, isso tudo a gente tem que levar em consideração.” (entrevista 1)

“Até o ano 3 ainda é ciclo, o aluno não é retido, ele só é retido no 3º ano por faltas, ele só fica retido por faltas até o 3º ano. Eu acho assim que atrapalha, porque tem algumas crianças que vão chegar no ano 3, eles não são faltosos, mas tem uma dificuldade de aprendizagem

muito grande que vai além do esforço da escola, do professor, as vezes esse aluno precisa de uma fonodíologa, de uma psicóloga, precisa de toda uma área que a escola não dá conta sozinha e lá no ano 3 que a gente vai fechar esse aluno, vai esperar lá no ano 3, ele com 9 ou 10 anos pra você reter esse aluno por conteúdo, então acho que deveria é...tentar começando lá do ano 1." (entrevista 2)

Historicamente em nossa cultura escolar, é comum associarmos a reprovação com qualidade da educação. Nessa perspectiva a ausência de reprovação – considerada no senso comum como ausência de avaliação – acaba por ser vista como principal fator do fracasso escolar. (FERNANDES, 2007)

Segundo Arroyo (2009):

A prática da reprovação, retenção, continua legitimada nas políticas públicas, nos ordenamentos legais, na cultura escolar e na ética docente, porque continua inerente as lógicas que estruturam nosso sistema educacional, legitimada na nossa cultura social, política e pedagógica. (p.130)

Se recorrermos ao artigo de Elba Barreto (2008) que traz uma pesquisa de Marcel Crahay, que procurou, por meio de seus estudos, comparar o rendimento de alunos de países que adotaram promoção automática e alunos de países que não adotaram esse sistema, podemos perceber que ao contrário do que muitos pensam, “a média nacional na escala de compreensão de textos nos países que adotaram a promoção automática é maior do que nos demais (31,9 contra 21 respectivamente)” (CRAHAY *apud* BARRRETO, 2008, p. 201)

A idéia de que a reprovação garante a aprendizagem se justifica se pensarmos que a escola, desde a sua origem, sempre manteve (e consolidou) uma organização fragmentada dos tempos e dos espaços, trazendo em seu âmago, a racionalização do trabalho escolar que visava à educação de massas. (VASCONCELOS, 2007)

A tradição docente consiste em ensinar a mesma coisa a todos em um mesmo tempo e a partir das mesmas atividades. Poderia

se chamar a *tradição da mesmice*, onde os conteúdos são repetidos ano a ano, para cada série, definidos, na maioria das vezes, pelos livros didáticos. (...) A tradição da mesmice também nos faz tentar formar turmas homogêneas em conhecimento, já que, para a escola tradicional, é impraticável propor atividades diferenciadas e/ou com base nas diferenças de saberes. (FETZNER, 2001, p.4)

Consoante com a citação anterior, percebemos que o conhecimento escolar, dentro da perspectiva tradicional, não é relativizado e, por conseguinte, a avaliação da aprendizagem desses alunos, é sempre avaliada em relação a um suposto *modelo correto*. Nesse caso, o aluno que não responde da forma esperada, é sempre estereotipado como *o que não sabe*, ou *o que tem dificuldade de aprendizagem*, ou ainda *o que é desinteressado*.

3.1 Algumas considerações

O estudo realizado nos permite inferir, que a resolução 1014/2009, que dispõe sobre avaliação, instituída pela atual Secretaria, acaba por colaborar com a manutenção de práticas educativas consideradas historicamente e cientificamente ultrapassadas, uma vez que, de forma mecânica, propõem exercícios repetitivos de treinamento em língua portuguesa, matemática e ciências, para obter resultados melhores nas avaliações externas. Poucas vezes, foram oferecidas atividades diversificadas, que atendessem os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Esteban (2004) ressalta que:

A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado. (p.8)

Assim, percebemos que currículo da escola pesquisada não atendia as demandas da comunidade a qual a escola atendia e se manteve reduzido aos

conteúdos dispostos nos descritores e, por conseguinte, aos conteúdos validados pelas provas externas.

Além disso, apesar da resolução 1014/09 manter os ciclos nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental e as séries do 4º ao 9º ano, ao proporem provas sistemáticas e padronizadas descaracterizam a idéia dos Ciclos.

Vale destacar ainda, que a concepção de avaliação adotada pela Secretaria é classificatória/excludente, na medida em que diz quem são os *aptos* e os *não aptos*.

Tal concepção traz a seguinte indagação: o que temos ensinado implicitamente aos alunos? Ao pensarmos nessa questão, podemos notar que os alunos aprendem que a relação com o saber, na escola, é simplesmente estudar para fazer prova e passar de ano. Charlot (2008), nos alerta que a educação cada vez mais assume um papel estritamente de troca, pois sempre está relacionada à inserção ao mundo do trabalho.

(...) o mais importante, na educação é o diploma, que constitui de alguma maneira a moeda educativa reconhecida no mercado de trabalho. Então, na escola estuda-se "para passar" para a série seguinte, depois à seguinte, depois para se ter um diploma, um bom emprego, uma boa vida. (p.84)

Romper com essas lógicas, que estão impregnadas na cultura escolar, implica em considerar que o processo de ensino-aprendizagem, vai muito além da *educação bancária* que Paulo Freire já criticava. É entender que há uma imensa diversidade existente na escola e os percursos de aprendizagem são individuais, pois reconhecemos que essa antiga proposta de escola limita o homem, dando-lhe apenas um mínimo de competência para que dispute no mercado de trabalho.

Trabalhamos hoje com a proposta de uma pedagogia que vise o desenvolvimento individual e social, voltada para a construção de um sujeito crítico que possa atuar na sociedade no qual está inserido.

A pesquisa realizada oportunizou-me, por meio do referencial teórico apresentado, entender o contexto atual da política educacional do município do

Rio de Janeiro como um reflexo das políticas neoliberais apontadas por Apple (2005), seus efeitos políticos (AFONSO, 2009), e o *contexto relacional* das mesmas (BALL, 2006).

Por meio dessa análise, pretendemos contribuir com uma reflexão crítica sobre a temática em foco, pois como nos aponta Fetzner (2007) é imprescindível repensar as práticas avaliativas, bem como o foco curricular dos programas conteudistas para um movimento dialógico que valorize os saberes produzidos pelas classes populares, além dos saberes escolares, na construção do conhecimento.

5. REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo Janela. *Escola pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação*. In ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, Miguel. *A reconfiguração da escola*. Ed. Papirus, 2009.

APPLE, Michael W. *Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2005.

AZEVEDO, José Clovis de. *Ciclos de formação: Uma nova escola é necessária e possível*. In: Andréa Rosana Fetzner. (Org.). *Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola possível*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007, v. 1, p. 13-30.

BALL, Stephen. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BARRETO, Elba. *As escolas com ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem*. In: Fetzner, Andrea (org.) *Avaliação: desejos, vozes, diálogos, e processos*. Coleção Ciclos em Revista, V. 4, Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2008. p.195-212

CHARLOT, B. *Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem*. In: NOZAKI, I. (Org). *Educação e Trabalho: Trabalhar, aprender, saber*. SP: Merc. Letras, UFMT, 2008. p.77-92.

COSTA, Maria Helena S. P. *Avaliação: Tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Claudia de Oliveira Fernandes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 142 p.

_____. *A avaliação no cotidiano escolar*. / In ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. *Avaliação escolar e processos de subalternização: buscando a trama e seu avesso*. In: XII Congresso da Associação Internacional para Pesquisa Intercultural (ARIC), 2009, Florianópolis. p. 01-14.

ESTEBAN, Maria Teresa e FETZNER, Andréa. *A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/seminario/seminário.htm>.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: Fetzner, Andrea (org.) *Avaliação: desejos, vozes, diálogos, e processos*. Ciclos em Revista V4, Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2008. p. 53-70.

_____. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: Krug, Andréa (org.) *Ciclos em Revista – A construção de uma outra escola possível*. V1. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2007. p.95-109.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FETZNER, Andrea. *A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar*. In: Revista Brasileira de Educação. Jan./Abr. v.14 Nº 40, 2009 p. 51-65.

FETZNER, Andréa Rosana. *Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos*. Tese de doutorado. Orientadores: BEYER, Hugo Otto e PERONI, Vera Maria Vidal. Co-orientação: ESTEBAN, Maria Teresa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

FETZNER, A.; SOUZA, R. S.. *A redução da escola: a fobia avaliativa e o engessamento curricular*. In: 22º Colóquio Internacional ADMEE-Europe, Braga, 2010.

FETZNER, A.; SOUZA, R. S. *Conhecimento escolar e infância: reflexos da fobia classificatória nas mobilidades cotidianas*. In: II Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas, 2010, Rio de Janeiro. II Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. In *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GAMA, J. Zacarias. *Avaliação nos ciclos de formação: mudanças e novas direções nas escolas municipais do Rio de Janeiro*. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eael/arquivos/1279/1279.pdf>.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4ª ed. São Paulo, Ed. Atlas, 1994.

GUIRALDELLI, Paulo Jr. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. SP, Boitempo, 2007.

MINAYO, M. Cecília (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. SP, Cortez, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. *O Público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna*. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/1453.pdf

QUINO. *10 anos com Mafalda*. São Paulo WMF editora. 2010.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 12.ed. Cortez, 2006.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. *Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar*. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200009&script=sci_abstract&tlng=pt

SOUZA, R. S. ; FETZNER, A. . *Entre leis e práticas cotidianas: políticas e fazeres*. In: III Congresso internacional cotidiano diálogos sobre diálogos, 2010, Rio de Janeiro.

SOUZA, R. S. ; NAZARETH, H. D. G. . *Políticas de avaliação da rede municipal do Rio de Janeiro em 2009: algumas reflexões*. In: II Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2010, Rio de Janeiro. II encontro de história da educação do rio de janeiro, 2010.

SOUZA, R. S. *Relatório final de pesquisa*. Rio de Janeiro: UNIRIO, junho de 2011.

VASCONSELOS, Celso. Ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da modernidade. In: Fetzner, Andréa (org.) *Ciclos em Revista – Implicações curriculares de uma escola não seriada*. V.2. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2007. p.91-111.

Por que não estão aprendendo? Disponível em: <http://www.claudiacostin.com.br/interna.php?cat=2&artigo=60>;

Rede de ensino do Rio tem 25 mil analfabetos – Disponível em: <http://franco2008.wordpress.com/2009/03/19/>

ANEXO I: Documentos oficiais analisados

1. RESOLUÇÃO SME Nº 684/00;
2. RESOLUÇÃO SME Nº 776/03;
3. DECRETO Nº 28878/07;
4. DECRETO Nº 30426/09;
5. RESOLUÇÃO SME Nº 1010/09;
6. RESOLUÇÃO SME Nº 1014/09;
7. RESOLUÇÃO SME Nº 1024/09;
8. DECRETO Nº 30932/09;
9. RESOLUÇÃO 1074/10.

ANEXO II: Roteiro de entrevista professores

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Resolução 1010/09: Inclusão ou exclusão escolar?
Bolsista PIBIC: Renata da Silva Souza
Professora orientadora: Andréa Fetzner

Roteiro de entrevista das professoras (Francisco Alves)

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação / universidade:
4. Moradia (bairro):
5. Quando começou no magistério?
6. Quando começou na prefeitura?
7. Quando começou na Francisco Alves?
8. O que você acha mais importante na avaliação?
9. Quais os seus usos?
10. Como faz?
11. Mudanças de um governo para outro?
12. O que pensa sobre a política de avaliação da SME-RJ?
13. Quando começou essas avaliações externas?
14. Isso teve alguma interferência no seu trabalho em sala de aula?
15. O que você acha dos conteúdos dessas provas?
16. Tem diferença dos conteúdos das provas do Rio e da prova Brasil?
17. Usa o caderno de revisão da prefeitura? Com que frequência?
18. Você faz algum trabalho específico para preparar os alunos para aprova?
Como?
19. Como se davam as práticas avaliativas antes da Resolução?
20. Que ações a secretaria tem tomado frente aos resultados das avaliações?
21. Como você percebe a relação dos alunos com essas avaliações da SME-RJ?
22. E como é a relação deles com suas avaliações?

ANEXO III: Roteiro de entrevista direção

Roteiro de entrevista com a direção (Francisco Alves)

1. Nome:
2. Idade:
3. Moradia (bairro):
4. Formação / universidade:
5. Quando começou no magistério?
6. Quando começou na prefeitura?
7. Quando começou na Francisco Alves?
8. Como você avalia o IDEB da escola?
9. Você percebe alguma política de competição entre as escolas?
10. Que ações a secretaria tem tomado frente aos resultados do IDEB?
11. Você desenvolve alguma ação a partir da divulgação do IDEB?
12. Como você vê as avaliações externas na escola?
13. Como você vê os conteúdos exigidos nas provas e o currículo que você acha interessante para os alunos?
14. Na prática como que acontecem e pra que servem?
15. Você percebeu alguma mudança da política de ciclos para essa gestão?
16. Quantos alunos têm matriculado na escola?
17. Quantos estão na 2ª época?
18. Quais são as avaliações praticadas com a escola e sobre a escola?

ANEXO IV: Roteiro de entrevista pais

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Resolução 1010/09: Inclusão ou exclusão escolar?

Bolsista PIBIC: Renata da Silva Souza

Professora orientadora: Andréa Fetzner

Roteiro de entrevista com os pais (Francisco Alves)

1. Nome:
2. Idade:
3. Moradia (bairro):
4. Trabalho:
5. Até que ano estudou?
6. Seu filho/a estuda na escola desde quando?
7. Você acha a escola importante? Pra que?
8. Como avalia a escola?
9. O que você acha das avaliações na escola?
10. O que acha das provas virem prontas para a escola?
11. De tudo que seu filho/a aprende, o que acha mais importante?
11. O que você gostaria que seu filho/a aprendesse na escola?
12. Como seu filho/a se sai nas provas?

ANEXO V: Roteiro de entrevista alunos

1. No meio da folha, desenhar a si mesmo, escrever seu nome e suas principais características.
2. Desenhar sua família, escrever o nome das pessoas.
3. No canto direito superior da folha, desenhar o trabalho das pessoas quem sustenta a sua família, ligá-lo às pessoas da família que realizam o trabalho.

4. Desenhar seus melhores amigos, escrever o nome deles, desenhar o que fazem.

Marcar com um "X" os que estudam na escola.

5. Desenhar e escrever coisas que aprendeu na escola este ano e que achou mais importante.

6. Desenhar o que não gosta na escola. Escrever o que desenhou.

6. Desenhar o que não gostou de aprender na escola.

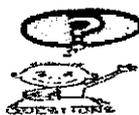
7. Avaliar o que segue atribuindo um desenho:



TRABALHO COM LIVRO DIDÁTICO



PROVAS DA SME RJ



PROVAS EM AULA



SALA DE LEITURA



RECREIO



AULAS





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação – EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: RENATA DA SILVA SOUZA/20062351184

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: RESOLUÇÃO – SME-RJ, Nº 1010/09:
inclusão ou exclusão escolar?

ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Profa. Dra. CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

Nota : 10.0

Considerações:

O trabalho *RESOLUÇÃO – SME-RJ, Nº 1010/09: inclusão ou exclusão escolar?* constituiu-se numa análise do texto legal em conjunto com pesquisa de campo em escola do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, cuja temática contemporânea e relevante ao campo educacional confere ao trabalho e seus resultados importante contribuição. A forma como os dados obtidos e trabalhados em conjunto com os referencias teóricos escolhidos conferiu consistência teórica ao estudo. Os resultados são importantes do ponto de vista do avanço do conhecimento que vem sendo construído em torno dos impactos que as políticas neoliberais que se utilizam da avaliação numa perspectiva classificatória e, portanto, excludente, vêm provocando no cotidiano das escolas, em especial entre os docentes e as crianças. O estudo está bem estruturado e o texto apresenta-se de forma coerente e coesa.

DATA: RS, 14 de Julho de 2011

Assinatura: Claudia de Oliveira Fernandes

SEGUNDO AVALIADOR

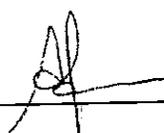
Professor orientador: Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner

Nota: 10,0

Considerações:

O trabalho de monografia apresentado pela estudante de pedagogia Renata traz uma pesquisa desenvolvida ao longo de dois anos de bolsa de Iniciação Científica (07/2009-07/2011) e retrata a importância do incentivo à pesquisa na graduação: a estudante parte de um problema do contexto da política de avaliação pública no município do Rio de Janeiro, que afeta aos fazeres docentes e a escola pública local e se propõem a compreendê-lo do ponto de vista político e pedagógico. Para isto, identifica em diferentes documentos da secretaria municipal de educação, diferentes concepções de avaliação, discute estas concepções com o referencial teórico da área e, por meio de uma pesquisa de campo em uma escola da região, discute com crianças e professoras, entre outros, as possíveis interferências destas políticas nas práticas docentes e nos processos de ensino-aprendizagem das crianças. Para análise do conjunto de materiais pesquisados a estudante busca os conceitos de contexto relacional (BALL, 2006) e avaliação enquanto atividade política (AFONSO, 2009). Como resultado, seu texto traz um diálogo entre os referenciais adotados nos documentos estudados, a análise das políticas que realiza e as expectativas e compreensões de professoras e crianças da escola. Como conclusão, Renata aponta as perspectivas possivelmente excludentes da política de avaliação atual que, orientadas pelas perspectivas neoliberais, tendem a homogeneização do currículo e ao alargamento da desigualdade escolar. O trabalho está bem escrito e a argumentação bem fundamentada.

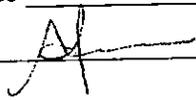
Data: 14 / Julho / 2011

Assinatura: 

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10	10	10

Rio de Janeiro, 14 de Julho de 2011.


Prof. Orientador