



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Erika Pedreira da Silva

**As implicações da Prova Brasil no currículo de língua portuguesa:  
Concepções e práticas de uma escola pública de Duque de Caxias - RJ**

Duque de Caxias

2016

Erika Pedreira Da Silva

**As implicações da Prova Brasil no currículo de Língua Portuguesa: Concepções e práticas de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo

Duque de Caxias

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

S586 Silva, Erika Pedreira da  
Tese As implicações da Prova Brasil no currículo de Língua Portuguesa:  
Concepções e práticas de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ/  
Erika Pedreira da Silva – 2016.  
129 f.

Orientadora: Ivanildo Amaro de Araújo.  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Currículos – Língua Portuguesa - Teses. 2. Avaliação educacional -  
Brasil – Teses I. Araújo, Ivanildo Amaro. II. Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III.  
Título.

CDU 806.90:37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Erika Pedreira da Silva

**As implicações da Prova Brasil no currículo de Língua Portuguesa: Concepções e práticas de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovada em 29 de junho de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo (Orientador)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Jonê Carla Baião  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dra Ludmila Thomé de Andrade  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ

Duque de Caxias

2016

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa a meu filho Victor, a toda minha família e amigos que junto comigo tornaram este projeto possível.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela oportunidade que a mim foi confiada de ter o privilégio de tornar-me parte deste grupo seleto de pessoas que pensam e discutem a educação em nosso país.

Quero agradecer de todo coração ao Mestre que se tornou um divisor de águas em minha vida acadêmica. Ivan, que, em sua primeira aula no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ/FEBF, mostrou a que veio. Mostrou-nos suas inquietações que passaram a ser nossas. Conquistou respeito e admiração de todos que atentamente ouviam suas palavras. Deu-nos não apenas um pouco de suas experiências e erudição, mas mostrou-nos que somos capazes de modificar um cenário educacional que está posto, porém ainda esperando por nossas ações e intervenções.

Um agradecimento todo especial a minha mãe Maria das Dores, que, ao longo de todos esses anos, tem sido para meu filho Victor a “mãe” que em minhas ausências não pude ser.

Agradeço as minhas amigas, que, mesmo reclamando, entenderam minhas ausências nas festas, batizados, casamentos...

Agradeço a meu esposo Eduardo, que teve bastante paciência e tolerância por tudo que deixei de lado nos últimos anos.

Cabem também agradecimentos a todos os Mestres que passaram pela minha vida desde meu ingresso na UERJ, em 2007. Foram muitos, porém todos deixaram um pouco de si em minha formação acadêmica.

Um obrigada especial à professora Alzira Batalha, minha orientadora na Pós-Graduação *Lato Sensu*, que me deu base para continuar minhas pesquisas.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa GEPACT, as colegas de trabalho e a todas as professoras que trouxeram suas contribuições para que este trabalho fosse escrito.

Obrigada!

## RESUMO

SILVA, Erika Pedreira da. **As implicações da Prova Brasil no currículo de Língua Portuguesa**: Concepções e práticas de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

Esta pesquisa foi realizada em duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Duque de Caxias. O trabalho buscou indícios da relação entre os resultados obtidos pela escola na Prova Brasil e o currículo de Língua Portuguesa. Buscou-se compreender as possíveis interferências das avaliações externas na elaboração das avaliações da aprendizagem e a influência destes resultados sobre o currículo de Língua Portuguesa praticado na escola. Buscou-se também identificar práticas pedagógicas diferenciadas no processo de ensino de Língua Portuguesa e se os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas norteiam ou interferem de alguma forma as ações cotidianas da turma observada. Esteban (2001, 2006, 2009); Freitas (1995); Santos (2004, 2013); Moreira (2010); Certeau (2012); Alves (2001) e Ginzburg (1989) trouxeram a direção para investir no desafio da realização da pesquisa. Atuaram como bússolas, dando o “norte” a este trabalho, contribuindo de forma ímpar para a compreensão dos impactos das avaliações externas sobre o cotidiano escolar. Foram utilizadas a observação participante, as conversas e registros das ações desenvolvidas no interior da sala de aula. A participação nas atividades da turma forneceu o material necessário para compreender melhor os caminhos e descaminhos da delicada relação existente entre as avaliações externas e o currículo. Nas conversas com as professoras, era perceptível o desconforto diante das políticas de avaliação, de como tais políticas fomentavam nas docentes um sentimento de aprisionamento e controle. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas no 5º ano ultrapassavam os limites de atividades que objetivassem apenas resultados. Havia um movimento singular que transcendia as barreiras dos conteúdos cobrados nas avaliações. O trabalho desenvolvido apresentava uma “curva”, diferenciando-o da linearidade das ações puramente obrigatórias, revelando a complexidade e a multiplicidade dos sujeitos neles envolvidos. Quanto à relação entre avaliações externas e currículo de Língua Portuguesa, podemos considerar que existe um movimento que valoriza e estimula ações para além da aquisição ou memorização de conteúdos, que as docentes utilizam ferramentas que visam ao desenvolvimento pleno dos sujeitos, tornando o currículo uma ferramenta que converge em ações diversificadas e enriquecedoras no que concerne à aquisição da linguagem. As avaliações externas não encerram o processo de aprendizagem na EMT, embora a influência das mesmas esteja presente nos meandros de todo o processo pedagógico, elas não são consideradas o centro do trabalho desenvolvido. Tais avaliações são encaradas apenas como mais um obstáculo a ser transposto na densa complexidade do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Avaliações Externas. Currículo de Língua Portuguesa. Cotidiano Escolar.

## ABSTRACT

SILVA, Erika Pedreira da. **The implications of Prova Brasil in Portuguese Language curriculum: conceptions and practices of a public school in Duque de Caxias - RJ.** 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

This research was carried out in two classes of 5th year of Elementary School, in a public school of the municipality of Duque de Caxias. The study looked for evidence of the relationship between the results obtained by the school in Prova Brasil and the curriculum of Portuguese Language. It was sought to understand the possible interferences of the external evaluations in the elaboration of the evaluations of the learning and the influence of these results on the curriculum of Portuguese Language practiced in the school. It was also sought to identify differentiated pedagogical practices in the Portuguese language teaching process and whether the results obtained by the school in the external evaluations guide or interfere in some way the daily actions of the observed class. Esteban (2001, 2006, 2009); Freitas (1995); Santos (2004, 2013); Moreira (2010); Certeau (2012); Alves (2001) and Ginzburg (1989) provided the north to invest in the challenge of conducting the research. They acted as compasses giving the "north" to this work, contributing in a unique way to the understanding of the impacts of the external evaluations on the school routine. Participant observation, conversations, and records of actions developed within the classroom were used. Participation in class activities provided the material needed to better understand the ways and paths of the delicate relationship between external evaluations and curriculum. In the conversations with the teachers, the discomfort with the evaluation policies was perceptible, as these policies fostered a sense of imprisonment and control in the teachers. The pedagogical practices developed in the classes in the 5th year exceeded the limits of activities that only had results. There was a singular movement that transcended the barriers of the contents charged in the evaluations. The developed work presented a "curve" differentiating it from the linearity of purely obligatory actions, revealing the complexity and multiplicity of the subjects involved in them. As for the relationship between external evaluations and the Portuguese Language curriculum, we can consider that there is a movement that values and stimulates actions beyond the acquisition or memorization of contents, that the teachers use tools that aim at the full development of the subjects, making the curriculum a tool that converges in diversified and enriching actions in what concerns the acquisition of language. External evaluations do not end the learning process in the EMT, although their influence is present in the meanders of the whole pedagogical process, they are not considered the center of the work developed. Such assessments are seen as just another obstacle to be transposed into the dense complexity of school everyday.

Keywords: External Evaluations. Portuguese Language Curriculum. School Daily.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa da Cidade de Duque de Caxias .....	29
Figura 2: Produções textuais .....	95
Figura 3: Bibliografias - Ana Maria Machado .....	98
Figura 4: Produções Textuais .....	13
Figura 5: Produção Textual .....	13
Figura 6: Produções Textuais .....	13
Figura 7: Cartazes sobre o consumo consciente da água .....	13
Figura 8: Capa do Projeto Con (Seguir).....	126
Figura 9: Atividade de Leitura Interpretativa do Projeto Con (Seguir).....	127
Figura 10: Atividade de Leitura Interpretativa do Projeto Con (Seguir).....	128

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Níveis de proficiência em Língua Portuguesa do 5º ano. Brasil/Rio de Janeiro: de 1995 até 2005.....	16
Tabela 2: Resultado do IDEB, de 2007 a 2013 da EMT.....	32
Tabela 3: Nível de proficiência em Língua Portuguesa – EMT, 5º ano.....	32
Tabela 4: Distribuição de alunos do 5ºano em níveis proficiência em Leitura e Interpretação (Língua Portuguesa) – EMT, 5º ano.....	33
Tabela 5: Conteúdos Programáticos do 5ºano - EMT.....	47
Tabela 6: Opinião dos alunos da EMT sobre a Prova Brasil.....	83
Tabela 7: Retrospectiva das ações antes do MEC que antecederam a da BNCC.....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COC	Conselho de Classe
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRM	Fundação Roberto Marinho
GEPACT	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERJ	Sistema de Avaliação Educacional do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PMDC	Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: INQUIETAÇÕES EM MOVIMENTO</b> .....	13
	<b>Apontando alguns caminhos da/na Pesquisa</b> .....	20
1	<b>MÚLTIPLAS FONTES DE SABER</b> ...	27
1.1	<b>Sobre o município</b> .....	29
1.2	<b>Por que a Escola Municipal T?</b> .....	30
1.3	<b>Localizando o Campo: EMT e as Avaliações Externas</b> .....	31
1.3.1	<u>Vivendo e convivendo: impressões sobre a escola</u> .....	34
1.3.2	<u>Um dia de cada vez: Observações e relatos cotidianos</u> .....	35
1.3.3	<u>Retomando o percurso</u> .....	37
1.4	<b>A Prova Brasil e o currículo de Língua Portuguesa: que caminhos apontam?..</b> 39	
1.4.1	<u>Matrizes de Referência e Descritores de Língua Portuguesa para o 5º ano</u> .....	43
1.4.2	<u>Currículo Prescrito e Currículo Vivido na Rede de Duque de Caxias</u> .....	46
1.4.3	<u>O currículo e suas funções na atualidade</u> .....	49
2	<b>CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: CONSTRUINDO PONTES</b> .....	53
2.1	<b>Avaliação em larga escala</b> .....	53
2.2	<b>As avaliações e seus contextos</b> .....	56
2.3	<b>As avaliações e seus problemas</b> .....	60
2.4	<b>A Prova Brasil: Implicações e Implicâncias</b> .....	64
2.5	<b>Avaliações: diagnóstico ou prescrição?</b> .....	70
2.6	<b>Avaliação e Qualidade: Sinônimos ou Antônimos?</b> .....	72
2.7	<b>A Avaliação na rede Municipal de Duque de Caxias</b> .....	75
2.8	<b>O dia “D”: a Prova Brasil na EMT</b> .....	79
2.9	<b>Repercussões das avaliações externas: ações e tensões na EMT</b> .....	83
2.9.1	<u>Base Nacional Comum Curricular: Um documento construído por muitas mãos</u> .....	86
2.9.2	<u>A Base Nacional Comum Curricular e a Linguagem</u> .....	87
2.9.3	<u>Componente Curricular de Língua Portuguesa, um novo Currículo proposto pela BNCC?</u> .....	89
3	<b>UMA ESCOLA PRA VIDA: A VIDA DE UMA ESCOLA</b> .....	93
3.1	<b>Escola Municipal T: seus saberes e fazeres</b> .....	93
3.2	<b>Cotidiano escolar e Cultura</b> .....	97
3.3	<b>A observação participante e as imagens</b> .....	100

3.4	<b>Cotidianidades: valorizando as produções.....</b>	103
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: MOVIMENTOS QUE APONTAM UM LONGO CAMINHO.....</b>	106
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	113
	<b>ANEXO A – CARTA DE CAMPINAS .....</b>	119
	<b>ANEXO B – PROJETO CONSEGUIR.....</b>	124
	<b>ANEXO C – PROJETO (CON) SEGUIR (ATIVIDADES) .....</b>	125
	<b>ANEXO D – PROJETO (CON) SEGUIR (ATIVIDADES) .....</b>	126
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO:</b>	
	<b>DOCUMENTOS E REGISTROS .....</b>	127
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM – MENORES DE IDADE. ....</b>	128
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....</b>	129

## INTRODUÇÃO: INQUIETAÇÕES EM MOVIMENTO

As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante.  
(Boaventura de Sousa Santos)

Lembro-me que, ainda durante o curso de Pedagogia realizado na FEBF/UERJ (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro), foram espalhados *outdoors* pela cidade de Duque de Caxias divulgando as escolas que obtiveram notas na Prova Brasil acima do estipulado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este fato chamou-me muita atenção; pois sou moradora da cidade, e um dos referidos *outdoors* estava situado bem próximo à minha casa, e todos os dias deparava-me com ele.

Continuei as minhas pesquisas, ingressando no Curso de Pós-Graduação em Organização Curricular e prática docente na Educação Básica, na mesma instituição. Em meio às muitas leituras que fizemos, deparei-me com o texto: *Escolas visíveis ou invisíveis? Sentidos e efeitos das Avaliações Externas no contexto Escolar*, de autoria do Professor Doutor Ivanildo Amaro, o texto passou a ser uma de minhas ferramentas para refletir sobre os efeitos que a “Cultura do exame” (DÍAZ BARRIGA, 2001) vem causando no cotidiano das escolas do Município de Duque de Caxias.

A princípio, detinha-me à leitura dos *outdoors* com os nomes das escolas “contempladas” com tão grande honraria, porém logo a admiração deu lugar às inquietações. Em um município tão grande, possuidor de uma rede educacional tão ampla, apenas aquele grupo seletivo alcançou as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? Aquele grupo adquiria “visibilidade” diante de toda sociedade caxiense. Diante dos fatos acima relatados, algo me veio à mente: Onde estão as outras escolas? Duque de Caxias possui, em seus quatro distritos, apenas uma dúzia de escolas consideradas “capazes” por tais avaliações que compõem a nota do IDEB?

As aulas na faculdade nos instigavam a refletir sobre tal fato e aprofundar as ideias sobre avaliação externa. Em Amaro (2013), deparei-me com um termo que para mim assumiria outros sentidos: “invisibilidade”. Este termo foi utilizado para indicar as escolas que foram apagadas, que ficaram longe dos holofotes, que eram silenciadas pelos resultados das avaliações.

Após a divulgação dos resultados obtidos pelas escolas públicas municipais de Duque de Caxias no ano de 2009, toda a rede passou a discutir o assunto “avaliação externa”,

e os professores tiveram a necessidade de compreender como se chegavam aos resultados finais representados pelo IDEB.

Diante das informações veiculadas na mídia e impulsionadas por minhas inquietações sobre os impactos que as avaliações externas causavam no cotidiano escolar, busquei respostas para tais indagações no Grupo de Estudos em Avaliação, Currículo e Trabalho Pedagógico (GEPACT). Esse grupo pesquisava os efeitos e impactos das avaliações externas nas escolas públicas da Baixada Fluminense, tive a oportunidade de participar de alguns encontros do grupo no ano de 2013.

Mesmo com uma pequena participação no grupo de pesquisa, tive acesso aos textos discutidos. Os referidos textos levaram-me ao desejo de pesquisar os efeitos produzidos pelas avaliações externas no cotidiano escolar e como a então denominada “política do exame” alterava, e ainda altera diretamente, o currículo, a avaliação da aprendizagem e o trabalho docente.

Os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas são usados para compor as notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, equidade e da eficiência da educação brasileira. O SAEB foi, a partir de 2005, reestruturado pela Portaria Municipal nº 931, de 21 de março de 2005, constituído por duas avaliações: uma com caráter amostral – Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – e outra de caráter censitário Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

A ANRESC passou a avaliar censitariamente as escolas que atendessem uma quantidade mínima de estudantes na série avaliada, proporcionando a geração de resultados por escola. Ela foi pensada para atender as “demandas” dos gestores públicos, educadores, pesquisadores da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. (BRASIL, 2005).

A metodologia utilizada pelo SAEB/Prova Brasil baseia-se na aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com questionários socioeconômicos aos estudantes de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Nossos olhares estiveram voltados para os testes que avaliam o desempenho dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa e os desdobramentos de seus resultados no currículo prescrito/vivido e no desenvolvimento do trabalho docente. A ANRESC/Prova Brasil passou a ser meu principal objeto de interesse e pesquisa, juntamente com todos os fatores envolvidos neste processo.

As escolas avaliadas pela Prova Brasil dividem-se em dois grupos: as que são avaliadas censitariamente e as que são avaliadas amostralmente, por sorteio.

O primeiro grupo de escolas recebe a avaliação censitária em turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de áreas rurais e urbanas, desde que a escola possua no mínimo 20 alunos matriculados em cada série avaliada; para esse grupo os resultados são avaliados por escola (INEP/SAEB/PROVA BRASIL, 2011).

O principal objetivo da Prova Brasil, em Língua Portuguesa, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), é identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino, visando a corrigir possíveis insuficiências relacionadas à leitura e à escrita dos alunos. Ela é dirigida aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, geralmente aplicada no final do ano letivo.

De forma direta, posso incluir-me nesse contexto apresentado acima, pois, ao iniciar a pesquisa, trabalhava com alunos das séries iniciais do ensino fundamental em um município que faz parte da periferia do Estado do Rio de Janeiro, localizado na Baixada Fluminense. Frequentemente vejo-me frente a alguns questionamentos em minha prática pedagógica diária. Pergunto-me se deveria dedicar-me ao currículo proposto em sua totalidade, ou apenas “treinar” esses alunos para realizar tais avaliações.

Tenho observado dúvidas semelhantes por parte dos professores e professoras que comigo dividem o espaço de trabalho. Consta-se que tais indagações ocorrem também por parte da direção das escolas, sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido com os alunos em sala. “Precisamos melhorar nosso IDEB!” Fala da secretária de educação do Município em que atuo que ecoa nas escolas (via gestores).

Neste contexto, os professores se veem em meio a um grande questionamento: As avaliações externas podem, efetivamente, contribuir para avanços nas aprendizagens de alunos da educação básica, ou contribuem para aprofundar as desigualdades?

Em Amaro (2012, p.1), vemos a afirmação de que as políticas de avaliação em larga escala têm produzido interferências diversas na organização das redes de ensino, no trabalho da escola e dos docentes. O autor afirma que a forma de divulgação, principalmente, assumida pela grande imprensa centra-se nos resultados e “promove um processo de (in) visibilidade das escolas” (AMARO, 2012, p.1).

Tais questões inquietam-me e provocam-me a pesquisar estes temas, tendo em vista uma maior compreensão das minhas práticas diárias, buscando contribuir de alguma maneira para que possa entender melhor os fenômenos que envolvem a realidade na qual estou

inserida. Pensar as avaliações como forma de legitimar a desigualdade chega a ser assustador para nós educadores que fazemos uso de várias ferramentas avaliativas.

Após meu ingresso no curso de Mestrado em Educação no ano de 2014, ainda na UERJ, tive a oportunidade de investigar melhor as influências causadas pela Prova Brasil no cotidiano escolar. A referida avaliação é composta prioritariamente por duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Após uma conversa com meu orientador sobre quais seriam os melhores caminhos a serem trilhados, decidimos focar a pesquisa no componente de Língua Portuguesa e estabelecer alguns eixos norteadores.

Os dados do componente curricular de Língua Portuguesa têm mostrado uma significativa diminuição no nível de proficiência dos alunos avaliados pela Prova Brasil. Mesmo com a aplicação das avaliações externas anualmente, por um período de dez anos, e tendo nelas o carro chefe das políticas públicas da melhoria da educação em nosso país, podemos constatar que tais ações não se têm refletido efetivamente na melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa, visto que os níveis de proficiência vêm decrescendo, contrariando as expectativas de que as avaliações externas poderiam garantir um ensino de qualidade. Os dados apresentados, na tabela a seguir, servem para ilustrar esta afirmação.

Tabela 1: Níveis de proficiência em Língua Portuguesa do 5º ano. Brasil/Rio de Janeiro: de 1995 até 2005.

<i>Ano</i>	<i>1995</i>	<i>1997</i>	<i>1999</i>	<i>2001</i>	<i>2003</i>	<i>2005</i>
<i>Brasil</i>	(1,6)	(1,6)	(0,9)	(0,8)	(0,8)	(1,0)
	188,5	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3
<i>Rio de Janeiro</i>	(5,2)	(5,6)	(2,6)	(3,0)	(3,8)	(2,7)
	188,1	178,5	177,2	172,9	174,9	

Fonte: BRASIL, 2015.

Os níveis de proficiência são calculados considerando as respostas dadas pelos alunos aos testes aplicados e o Plano Amostral da avaliação, que engloba as escolas que participam da parte amostral (3.392 escolas públicas e particulares) assim como aquelas escolas que participam da parte censitária, chamada Prova Brasil (55.924 escolas).

Na Prova Brasil aplicada em 2009, os alunos que realizaram as avaliações foram distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência, que utiliza a seguinte nomenclatura para medir os níveis de aprendizado: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. A partir de 2011, técnicas estatísticas permitiram dizer o número de alunos que atingiram determinado nível, considerando todos os matriculados.

Para compreendermos melhor o que significa cada nível, observemos as legendas que formam a escala de aprendizado (Proficiência):

- Avançado – Aprendizagem além da expectativa. (Recomendam-se atividades desafiadoras).
- Proficiente – Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. (Recomendam-se atividades de aprofundamento).
- Básico – Os alunos neste nível precisam melhorar. (Sugerem-se atividades de reforço).
- Insuficiente – Os alunos neste nível apresentam pouquíssimo aprendizado. (É necessária a recuperação de conteúdos).

O SAEB ainda dispõe de uma tabela de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática que avalia o aprendizado dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. A escala de L.P.( Língua Portuguesa) vai de 1 a 9 com a seguinte pontuação:

- Nível 1: 0 - 150.
- Nível 2: 150 - 175.
- Nível 3: 175 – 200.
- Nível 4: 200 – 225.
- Nível 5: 225 – 250.
- Nível 6: 250 – 275.
- Nível 7: 275 – 300.
- Nível 8: 300 – 325.
- Nível 9: 325 – 350.

De acordo com cada nível, espera-se que o aluno possua algumas habilidades no que se refere ao conhecimento da língua materna. Fazemos a comparação entre o desempenho em níveis de aprendizagem entre os alunos do Estado do Rio de Janeiro, quando comparados aos níveis alcançados pelo país. Infelizmente, constata-se uma diminuição dos níveis de proficiência.

Como podemos observar, os níveis de proficiência estão bem parecidos (relevando as devidas proporções), oscilando entre os níveis 2 (150 – 175) e 3 (175 – 200). De acordo com a escala elaborada pelo SAEB/INEP, os alunos que se encontram nestes níveis devem ser capazes de:

Nível 2:

- Localizar informação explícita em contos.
- Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas.
- Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos.

- Inferir características de personagem em fábulas.
- Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.

Nível 3:

- Localizar informação explícita em contos e reportagens.
- Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.
- Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.
- Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

O documento Medidas de desempenho do SAEB/2005, em perspectivas comparadas, afirma que:

O Saeb desde a sua primeira aplicação em 1990 tem procurado utilizar as melhores metodologias de coleta e análise de dados. Naquela ocasião, não havia sido introduzido no sistema um mecanismo que pudesse garantir a possibilidade de comparação de resultados de um ano para o outro. A cada ano, os resultados eram analisados separadamente sendo, ao final, possível verificar a existência de aspectos comuns entre as avaliações [...] A partir de 1995, porém, houve a intenção explícita de garantir a comparabilidade e assim, formar uma série histórica de resultados das avaliações. (BRASIL, 2007, p.3).

Werle (2011), ao analisar os objetivos das ações contidas no Saeb, aponta para a implantação de um sistema de monitoramento, que se preocupa não apenas com a progressiva elevação dos níveis de desempenho dos alunos, mas que pode vir a configurar-se em um sistema de controle das ações desenvolvidas pela escola.

O documento Saeb/2005 Medidas de Desempenho em Perspectiva Comparada assegura a confiabilidade dos resultados apresentados e a afetiva comparação entre eles, confirmando o sistema como principal ferramenta para assegurar aos educandos brasileiros uma educação de “qualidade”.

Com base nessas informações, direcionamos o interesse da pesquisa para o componente curricular de Língua Portuguesa. Como justificar o fato de que, após as várias edições da Prova Brasil, os conhecimentos supostamente averiguados não apontam para um maior domínio das capacidades de leitura e compreensão? De acordo com os dados, o principal objetivo das avaliações não vem sendo alcançado, visto que os resultados não têm refletido melhorias nos níveis de aprendizagem dos alunos. Logo, também podem gerar desconfiança sobre a qualidade da educação ensinada nas escolas.

Diante das informações apresentadas, algumas questões emergem para a pesquisa:

- 1 O que dizem os resultados aferidos pelo teste de Língua Portuguesa, parte

constituente da Prova Brasil?

2 Que implicações (ou efeitos) estes resultados produzem no trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras da escola?

3 Como as crianças reagem aos processos de aprendizagem da leitura e escrita desencadeados pelas professoras? Como reagem às avaliações?

Após cinco edições da Prova Brasil, há um acúmulo de informações e dados que nos permitem perceber de que forma as políticas de avaliação em larga escala estão interferindo na qualidade da educação, nas aprendizagens e nas práticas pedagógicas dos docentes. A partir disso, algumas questões se fazem presentes: de que forma os resultados da Prova Brasil têm contribuído para a melhoria da aprendizagem, em Língua Portuguesa? Um fator preocupante foi a questão da leitura. Devido à demanda dos conteúdos exigidos pela Prova Brasil, atividades como leitura de contos, livros, poemas, poesias, entre outras, seriam deixados de lado? De que forma os resultados e as avaliações interferem no cotidiano da sala de aula, no processo de ensinar e aprender? Como as avaliações têm influenciado o currículo, sua produção e sua realização na escola?

Assim, busquei centralizar as observações acerca das implicações que as avaliações externas, mais diretamente a Prova Brasil, têm acarretado no currículo *pensado/praticado* no componente de Língua Portuguesa numa turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Duque de Caxias – Baixada Fluminense – região metropolitana do Rio de Janeiro.

A partir das questões que emergiram desta primeira parte da pesquisa, vi a necessidade de desdobrar o objetivo geral em uma tríade de objetivos específicos que pudessem responder, mesmo que parcialmente, às questões que suscitaram a pesquisa. Cheguei, então, aos seguintes objetivos:

- Identificar as indicações de que os resultados da Prova Brasil podem ter implicado no desenvolvimento do currículo de Língua Portuguesa.
- Investigar as implicações produzidas pelos resultados no trabalho desenvolvido pela professora das turmas.
- Reconhecer em que medida a professora de Língua Portuguesa planeja e desenvolve o trabalho pedagógico a partir dos resultados alcançados na Prova Brasil.

Na introdução, situamos a pesquisa, suas questões norteadoras, principais objetivos e os percursos que fizemos. Na primeira seção, localizamos o município e apresentamos os resultados obtidos por ele nas avaliações externas. Na segunda seção, desenvolvemos uma discussão sobre os resultados obtidos nas referidas avaliações, trazendo como foco a escola

pesquisada, que desponta no cenário educacional do município. Utilizei a observação participante como principal ferramenta para vivenciar as ações cotidianas desenvolvidas na unidade, problematizando e discutindo os aspectos envolvidos nas ações desenvolvidas em sala de aula. Optei por esta metodologia enquanto técnica de investigação, visando ao contato direto com os atores sociais da pesquisa, seus sujeitos praticantes. Pretendia identificar a dinâmica das situações vivenciadas, absorvendo aspectos para além da mera coleta de dados, possibilitando à pesquisadora atuar como mais um instrumento da pesquisa. Desta forma, pode-se observar e refletir sobre a incidência das avaliações externas neste cotidiano.

Na terceira seção, propus uma reflexão sobre a visão de alunos e professores, trazendo questões que inquietam os principais envolvidos neste processo de avaliação padronizada das aprendizagens e apresentei também o trabalho desenvolvido pela escola no componente curricular de Língua Portuguesa. Na parte final, procurei responder aos questionamentos iniciais que suscitaram o desenvolvimento da pesquisa e descrever as surpresas acerca dos rumos por ela apontados. Neste caminho, descubro que o trabalho trouxe mais questionamentos que respostas. Talvez seja esse um dos principais objetivos de um processo investigativo: produzir mais dúvidas que certezas, mais perguntas que respostas, mais movimentos de viver, conviver, escrever, reescrever, tecer e destecer...

Gostaria de esclarecer, prioritariamente, que esta pesquisa não tem a intenção de produzir verdades absolutas, fazer generalizações, rotular, limitar ou delimitar processos. Busquei apenas sanar algumas inquietações que, devo confessar, ainda borbulham dentro de mim, trazendo um singelo recorte das infinitas possibilidades que tive o prazer de vivenciar na sala de aula – “o campo” em que ela foi desenvolvida.

### **Apontando alguns caminhos da/na Pesquisa...**

Esta pesquisa tem como objetivo compreender de que forma os resultados aferidos pela Prova Brasil, em Língua Portuguesa, implicam práticas pedagógicas docentes e o modo de pensar e fazer o currículo. Inicialmente, lançamos mão dos dados produzidos pela Prova Brasil nas cinco edições, tendo como campo uma escola pública da rede municipal de Duque de Caxias, RJ.

Pretendia investigar de que maneira o currículo de Língua Portuguesa tem sido percebido e ensinado para atender (ou não) às demandas provenientes das avaliações externas. Para o alcance dos objetivos, foi necessária uma metodologia que considerasse o cotidiano escolar como ambiente repleto de complexidades e rico em múltiplas experiências, que considerasse a importância dos sujeitos que, segundo Certeau (2012), *praticam a realidade*

*das escolas*. Para o autor, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são todos aqueles que, de modo sutil, deixam suas marcas neste cotidiano; esses sujeitos podem ser os alunos, professores ou outros que “vivem as escolas”.

Busquei compreender o que é este cotidiano e como poderia utilizá-lo no campo epistemológico de aprendizagens em diferentes *espaços/tempos*. Certeau (2012) e Ginzburg (1989) me apontaram marcas e indícios deixados pelos sujeitos da pesquisa no chão da escola. Pude, então, adentrar este cotidiano “*rebelde*”, que Oliveira (2000) relata com propriedade. Acreditava que esta rebeldia está no fato de que o cotidiano não se permite aprisionar, engessar, ou até mesmo submeter-se aos objetivos da pesquisa, é ele quem dita as regras, que aponta os caminhos que se reinventam no dia a dia da escola.

Ferraço (2007) defende que devemos pensar o cotidiano como possibilidade de *fazeressaberes*, pensando-o em redes, em vez de tentar categorizá-lo, conceituá-lo ou classificá-lo. Para este autor, tais redes de saberes não estão apenas inseridas no cotidiano, elas são o cotidiano. Ferraço afirma ainda que:

Em nossas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossa história de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto professores que somos. Estamos de alguma forma, sempre retornando a esses nossos lugares. [...] Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegamos às vezes, a nos confundir com ele, no lugar de estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. (FERRAÇO, 2003, p.160-161).

Na perspectiva de compreender melhor esse cotidiano do qual fazemos parte, assumimos a condição de pesquisadores destes *fazeressaberes*, imersos no dia a dia das escolas públicas, lugar bem familiar, com todos os seus problemas e dilemas.

Diante das tensões que emergiam deste cotidiano, busquei perceber a complexa relação entre os sujeitos e seus *fazeressaberes* no ambiente escolar. Rotas foram traçadas, caminhos foram feitos e refeitos, busquei mergulhar na realidade da escola. Alves (2001) afirma que trabalhar com o cotidiano e se preocupar em como aí se tecem as redes de conhecimentos, significa escolher entre várias teorias e muitas vezes utilizar várias. “*É preciso beber em todas as fontes*”. O cotidiano mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo é tecido por caminhos próprios, trançados com outros caminhos. Comecei a entender que as fontes usadas para “ver” a totalidade social não são nem suficientes e nem apropriadas (Alves, 2001, p.6). A autora ainda destaca que para lidar com o cotidiano é preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimentos do pensamento herdado da modernidade. Certeau (1994) aponta pistas importantes de como poderei desenvolver as narrativas necessárias aos estudos

cotidianos:

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu faço e sou um narrador participante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprender/ensinar*. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, também o prazeroso ato da pertinência do que é científico. (CERTEAU, 1994, p.155).

O autor afirma ser possível tratar os cotidianos das escolas dentro de sua própria “música”, com a inventividade e as repetições, com seus ritmos próprios, seus espaços/tempos.

Victorio Filhos (2007) lembra-me que o cotidiano que busco pesquisar está sempre no chão da escola, bem próximo das nossas vivências enquanto professores. Contudo, é preciso fazer eclodir, revelar, descobrir, emergir do cotidiano a multiplicidade e a riqueza de experiências que ele é capaz de produzir. O autor destaca a necessidade de flexibilizar as ações investigativas, para que se possam estabelecer diálogos com os acontecimentos que vibram no cotidiano. Para este autor, o percurso metodológico utilizado em pesquisas do/no/com o cotidiano emanou de sua percepção e sensibilidade, da observação da “rebeldia do cotidiano” (OLIVEIRA, 2001, p.185).

Diante da realização de uma pesquisa que utiliza o cotidiano como lócus de desenvolvimento e metodologia, muitas incertezas emergiram quase de maneira frequente. Esteban (2003) destaca que a dinâmica da pesquisa no cotidiano é marcada pelas incertezas. Ressalta ainda que, em muitos momentos, não é possível dar visibilidade aos laços que conectam o fragmento à teia de relações que o conformam e que também por ele é conformado. Segundo a autora, o cotidiano escolar é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos, que faz do pesquisador um sujeito errante, em busca de perguntas e de respostas e sempre distante das verdades definitivas.

Diante da emergência em obter respostas para as muitas questões, encontrei no cotidiano a fonte na qual fiz um “mergulho” objetivando saciar um pouco da sede por respostas. Trilhando caminhos, um passo de cada vez, tive a oportunidade de ir desenhando a pesquisa, de compreender melhor como os processos de ensino/aprendizagem vão se consolidando.

Novamente citando Alves (2001), pretendia realizar um trabalho no/do/com o cotidiano escolar, buscando compreender como os sujeitos tecem os conhecimentos. Mais uma vez, vi a possibilidade de realizar um mergulho sem “boia”, ficando à disposição do vento soprado pelas interações com os sujeitos da pesquisa e das ondas do mar. Mesmo diante de tal

situação, buscava uma bússola que norteasse a pesquisa e mostrasse um caminho a seguir.

Em alguns momentos, submergimos em meio à pluralidade, então recordo-me das palavras de Esteban:

Imerso que estamos na complexidade do cotidiano, inevitavelmente marcado pela multiplicidade, como encontrar um rumo para a pesquisa? Perguntas nas quais devemos mergulhar buscando meios para não nos afogar. (ESTEBAN, 2003, p.131).

Na busca por caminhos, Esteban (2003) *apud* Maturana (2001) remete-nos à noção de deriva. Para este autor a expressão “deriva” faz referência a *um curso que se produz, momento a momento*. De acordo com esta concepção, estar à deriva não significa mover-se indiscriminadamente em qualquer direção, pois o movimento à deriva tem suas possibilidades de deslocamento que vão estabelecendo entre tantas alternativas, aquelas que se apresentam como possíveis.

Considerando o cotidiano como permanente surpresa (Pais, 1993), deixei-me ser surpreendida pelos sedutores sujeitos que nele encontrei, apurando o olhar para enxergar para além das “luzes que ofuscam as partes enquanto o todo permanece obscurecido” (Pais, 1993, p.107). O autor afirma que o verdadeiro desafio que se coloca à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da aparente rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica.

Segundo o autor, o cotidiano está distante da monotonia do que se passa todos os dias (rotina). Afirma ainda que as raízes etimológicas da palavra *rotina* apontam para a ideia de *rota* (caminho).

Ora é nestas rotas – caminhos, encruzilhadas entre a rotina e a ruptura – que se passeia a sociologia do cotidiano, passando a paisagem social a pente fino, procurando os significantes mais que os significados, juntando-os como quem junta pequenas peças de sentido num sentido mais amplo: como se fosse uma sociologia passeante, que se vagueia descomprometidamente pelos aspectos anódinos da vida social, percorrendo-os, sem contudo neles se esgotar, aberta ao que se passa, mesmo ao que se passa quando “nada se passa”(PAIS, 1993, p.109).

Buscando entender melhor a materialização destas implicações, adentrei o cotidiano da escola, iniciando, em outubro de 2014, as observações. Passei as semanas finais de 2014 já na escola pesquisada, porém sem efetivamente estar em sala de aula. A equipe pedagógica apresentou-me as professoras responsáveis pelas turmas, e tivemos a oportunidade de conversar um pouco sobre o desenvolvimento da pesquisa.

No início de 2015, dei continuidade às observações, reiniciei as visitas à escola no mês de fevereiro, acompanhando todo o primeiro turno. Com isso tive a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, nas mesmas turmas, agora no 5º ano.

A justificativa de acompanhar estas turmas deve-se ao fato de que as mesmas serão avaliadas, em 2015, pela Prova Brasil. Acompanhá-los desde o final do quarto ano ajudou-me a perceber melhor como os conteúdos, objetivos e metodologias do ensino de leitura e escrita, elementos fundamentais do currículo de língua materna, concretizam-se na sala de aula.

Refletindo sobre as ações desenvolvidas no interior da escola, partindo da identificação da intencionalidade das ações cotidianas contidas nas atividades pedagógicas que envolvam diretamente o currículo de Língua Portuguesa, busquei ainda compreender a relevância das ações desenvolvidas no cotidiano e sua relação com os resultados alcançados pela escola nas avaliações externas. Há congruências? Há submissões às avaliações? Há divergências?

Neste contexto de avaliações, padronizadas e em larga escala, para aferir o desempenho cognitivo de alunos e alunas, diversas responsabilidades são imputadas às escolas e seus docentes. Nesta perspectiva de busca por “bons resultados”, que ações desenvolvidas na escola pesquisada são relevantes para melhorar a aprendizagem dos alunos atendidos?

Além de estar presente no cotidiano escolar, esta investigação também realizou um estudo sobre o currículo de Língua Portuguesa da escola, confrontando-o com a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano, percebendo suas conexões, convergências e divergências. Pretendia compreender de que maneira as avaliações externas implicavam o currículo praticado. Aqui compreendemos que o currículo não diz respeito apenas aos objetivos/conteúdos e *ensinos/aprendizagens*, mas às metodologias de ensino e as práticas avaliativas desenvolvidas.

Segundo Amaro (2012), observa-se que os processos de avaliação têm causado forte impacto na elaboração das ações pedagógicas, no currículo das unidades e, principalmente, no trabalho docente. Neste sentido, cabe questionar se as avaliações promovem mudanças qualitativas no cotidiano escolar. A literatura acerca do currículo e da avaliação aponta diversas preocupações com as avaliações em larga escala, externa às unidades escolares. Para Sacristán (1999), há um contexto de limitação e controle que as avaliações externas produzem no trabalho docente:

A avaliação externa atribui certificações e confere títulos aos alunos como forma de controle sobre o currículo, retirando a autonomia das mãos do professor, reduzindo-lhe, cada vez mais, a mero executor de políticas (SACRISTÁN, 1999, p.319).

Nesta efetiva presença na escola, meu olhar tem se direcionado para perceber de que forma a proposta pedagógica da escola tem sido influenciada por este contexto avaliativo. Quais fatores internos e externos foram refletidos nos resultados obtidos por ela nas avaliações externas? Busquei ainda identificar e compreender de que forma as avaliações

externas impactaram a organização do trabalho pedagógico e, principalmente, o trabalho docente, além de como estes resultados levaram às reflexões sobre as práticas cotidianas destes professores.

Pensar a escola apenas como um lugar de produção de “resultados” é empobrecê-la em suas potencialidades, pois a escola pode e deve ser um lugar de troca, de construção de conhecimentos em um movimento recíproco; repudiando uma proposta de movimentação unilateral, em que os professores possuem a ingrata tarefa de massificar conteúdos, e os alunos apenas de decorá-los e reproduzi-los.

Há um movimento no cotidiano da escola que nos preocupa: organizar as aprendizagens para enfrentar os testes padronizados. Isso significa que o currículo sofre interferências no sentido de restringir o trabalho docente direcionando-o para o desenvolvimento de conteúdos e de conhecimentos que serão exigidos nos testes. De certa forma, isso interfere, também, na maneira como a avaliação da aprendizagem acontece na escola (AMARO, 2013, p.110).

No trabalho dentro de sala de aula, é importante que professores e professoras assumam-se como “produtores do currículo” e não como “meros consumidores ou executores”. Os perigos que envolvem as atuais políticas de avaliação podem promover a submissão de professores e professoras a ensinar o que “apenas vai cair na Prova Brasil”. Apple (1998) afirma que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 1994, p 59).

Apple faz ainda um alerta sobre a implementação de um currículo nacional, e até mesmo às avaliações em âmbito nacional. Ele não se opõe a esta ideia, mas acredita que já o fazemos, de certo modo, quando disponibilizamos livros didáticos e estipulamos matérias obrigatórias no currículo e outros materiais comuns em todo o território. Alerta ainda sobre sua preocupação com a criação de parâmetros de comparação entre as escolas, devido aos índices de avaliação feitos pelos pais diante dos resultados obtidos pelas escolas em avaliações externas.

Durante as primeiras semanas do mês de agosto de 2013, tive a oportunidade de participar das discussões municipais e intermunicipais da Conferência Nacional de Educação (CONAE) pelo Polo II, que engloba os municípios de Duque de Caxias, Belford Roxo, São João de Meriti e Magé. Os temas abordados foram de grande relevância para minhas pesquisas, reflexões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e sobre o Plano de desenvolvimento da Escola (PDE) que, atualmente, mudou sua nomenclatura para Programa

Dinheiro Direta na Escola (PDDE).

Tenho visto por parte do governo esforços em realizar reformas nos moldes atuais das escolas e na reorganização curricular. Shiroma (2004) afirma que:

Para o governo, a inadequação dos currículos às carências e necessidades da população escolar, tendo em vista, principalmente, a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna obstaculizava a consecução de seu programa de ação. Remover tal obstáculo era então condição imprescindível para melhorar a qualidade do ensino, reduzir a evasão escolar e combater as altas taxas de repetência (SHIROMA, 2004, p.98).

Ao longo deste processo de investigação empírica na escola pesquisada, busquei captar elementos cotidianos que muitas vezes podem parecer insignificantes, ou até mesmo imperceptíveis. Foram utilizados como fonte de pesquisa documentos como os PCNs, Base Nacional Comum Curricular, Currículo de Duque de Caxias, componente de Língua Portuguesa, Plano de Curso da escola, para compreender melhor a articulação entre tais documentos e os conteúdos cobrados pela Prova Brasil. Utilizei ainda a observação participante, conversas com as professoras das turmas e registros fotográficos das atividades desenvolvidas pelos alunos, como ferramentas na obtenção das informações desejadas. As ferramentas citadas foram utilizadas como pano de fundo para costurar a pesquisa, tecendo e destecendo os retalhos que se apresentavam tão coloridos pela riqueza da convivência cotidiana.

## 1 MÚLTIPLAS FONTES DE SABER ...

Quando pensamos na elaboração da metodologia da referida pesquisa, achamos de extrema importância que ela fosse construída gradativamente, no chão da escola. Diante disto, escolhemos a observação participante, as conversas com as professoras das turmas, a utilização dos documentos oficiais norteados ao ensino de Língua Portuguesa e os registros fotográficos das atividades como ferramentas que propiciassem o desenvolvimento do trabalho que pretendíamos desenvolver.

A pesquisa foi embasada nas teorias do cotidiano, entendemos que não se poderia falar sobre impactos com/do/no “cotidiano” sem estar presente neste lugar. Entre os autores apresentados, Certeau e Alves proporcionaram a densidade teórico-metodológica necessária a uma discussão deste porte.

A partir das leituras realizadas, o cotidiano escolar assumiu o lugar de produtor de culturas, de conhecimentos, valorizando as subjetividades expressas em sua multiplicidade.

Para aprender a “realidade” da vida cotidiana, em quaisquer *espaços/tempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo que nela se passa, acredita-se, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ensino/aprendizagem me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares”, para me colocar à disposição para o grande “mergulho” na realidade. Como todo o cotidiano, também a pesquisa sobre/no/do cotidiano, precisa ser inventada com mil maneiras de caça não autorizada (CERTEAU, 1994, p.38).

Tornou-se necessário realmente pesquisar o cotidiano escolar, não apenas colocar-me como espectador das atividades desenvolvidas pelo grupo, mas era fulcral fazer parte dele, estar inserida, simplesmente ser mais uma (participar). O intuito não era apenas observar as ações de alunos (as) e professoras e registrá-las no diário de campo, era necessário interagir com o grupo. Certeau (1994) afirma que o que lhe interessa, na pesquisa nos/dos/com o cotidiano, são as pessoas, os praticantes. Então, era imprescindível essa proximidade com as pessoas envolvidas neste processo.

A pesquisa com base no cotidiano, nas experiências e surpresas do dia a dia, demonstrou ser a mais apropriada para o tipo de abordagem pretendida. Como problematizar as implicações e desdobramentos causados no currículo *aprendido/ensinado*<sup>1</sup>, se não vivenciando tais fatos?

---

<sup>1</sup> Segundo Nilda Alves (2003, p.66), esse modo de escrever se mostrou necessário para buscar superar a dicotomização herdada do período no qual se “constituiu” a ciência moderna. Assim, ela utiliza outros termos unidos: ensino e aprendizagem ou ensinar e aprender que, além de tudo, são invertidos e aparecem como “*aprenderensinar*”, já que, segundo ela, ninguém ensina se não aprendeu antes.

Pensar em uma pesquisa abordando avaliações em larga escala e currículo exige do pesquisador uma relação bem próxima com os sujeitos (os praticantes) de sua pesquisa. De acordo com Carvalho (2011), a pesquisa configura-se como uma prática social. Então me vi motivada a adentrar o convívio social do grupo. Um grupo como as turmas 501/502 não pode ser apenas definido como tal, é necessário captar as tensões que fazem parte do convívio social, questões de classe, gênero, etnia, geração e acrescentaria também desempenho.

Então, devidamente autorizada pela SME de Duque de Caxias, pude mergulhar no campo em busca de experiências sobre avaliações externas, vivenciando relações empíricas com os dados, com os *espaços/tempos* de *ensino/aprendizagem* e com as possíveis tensões causadas pela Prova Brasil na organização do cotidiano escolar.

Tornei-me parte do grupo, pude vivenciar vários momentos nas/das turmas, aulas, visitas à sala de leitura, visitas à sala de informática, atividades de educação física, jogos, produções de trabalhos individuais e em grupo e as temidas avaliações internas (avaliações bimestrais da aprendizagem dos alunos); adquirindo um vasto material (boa parte dele em anexo) com as produções de textos dos alunos, exercícios dirigidos, registros fotográficos das atividades das turmas, murais, cartazes, livretos etc.

No mês de novembro, as turmas do 5º ano da EMT realizaram a Prova Brasil. Pode-se dizer que este foi o ponto de culminância da pesquisa, pois todos os movimentos realizados pelos sujeitos nela envolvidos apontavam para este momento. Posso incluir-me nesse contexto, pois, como observadora participativa de todo o processo, também fui “afetada” pelas expectativas que giravam em torno da realização da prova. Nos momentos que antecederam a realização da Prova Brasil, durante a realização e logo após a realização, também pude observá-los. Conversei com os alunos e professoras sobre suas impressões. Foram muitos momentos dos quais busquei um recorte que pudesse compilar a multiplicidade das experiências vividas.

As impressões e opiniões de alunos, alunas e professoras estão mais à frente, em outro momento em que descrevo as percepções sobre este momento.

Após as observações cotidianas das turmas, a pesquisa foi delineando seus próprios caminhos investigativos, traçando uma rota, apontando para seu “norte”. Quando pesquisamos o cotidiano, muitas vezes não temos a clareza do percurso que faremos, mas lembremos, mais uma vez, das palavras de Certeau (1994), “*Caminhante, o caminho se faz ao andar*”.

Stecanela (2009) afirma que os caminhos investigativos transitam pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, tomando o cotidiano dos jovens como perspectiva metodológica.

Ainda sobre a base teórica, primeiramente escolhi Amaro que gerou em mim as

primeiras inquietações sobre as implicações causadas pelas avaliações em larga escala no currículo vivido/prescrito das escolas, a questão da (in) visibilidade das escolas diante dos resultados; depois Moreira e suas ricas contribuições sobre o currículo; em seguida, Esteban e sua abordagem sobre as avaliações e, finalmente, Ginzburg e os indícios que os paradigmas podem nos fornecer sobre o objeto que pretendemos pesquisar.

### 1.1 Sobre o município...

Figura 1: Mapa da Cidade de Duque de Caxias



*“Adeus, sertão adorado  
Adeus, vida dorida  
Adeus, terra dos meus sonhos  
Adeus, paisagem querida  
Adeus, pedaço de terra  
Terra da minha vida”.*  
Tenório Cavalcante  
Ex-prefeito de Duque de  
Caxias

Fonte: DUQUE DE CAXIAS, 2015.

A problemática que envolve as avaliações externas amplia-se, quando tratamos de seus efeitos em escolas localizadas nas periferias urbanas. A pesquisa apresentada foi realizada em uma destas regiões. Situada na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, que faz parte da Baixada Fluminense, é um lugar em que as contradições também se impõem. Problemas como transportes, educação, saúde e segurança são marcas constantes dos grandes conglomerados urbanos e não poderia ser diferente nesta região. Uma cidade tão rica, material (2º PIB do estado) e culturalmente (com igrejas tombadas pelo patrimônio histórico, teatros, museus, cinemas, escolas de samba etc), é simplesmente menosprezada pelo restante do estado, pois mostra a todos a face oculta das periferias das grandes cidades. Recebeu o nome de Duque de Caxias para homenagear o renomado Marechal Luiz Alves de Lima e Silva, patrono do exército brasileiro.

Logo após sua emancipação, em 31/12/1943, a cidade já possuía 100 mil habitantes. Infelizmente, a maior parte da população não encontrava emprego na cidade fluminense e buscava oportunidades de trabalho na capital do Estado (RJ), transformando Duque de Caxias em uma cidade dormitório durante um longo período. O primeiro passo para a transformação da antiga cidade dormitório na cidade produtora que vemos hoje foi dado em 1928, quando o

então Presidente da República Washington Luiz inaugurou a estrada que faz a ligação entre as cidades do Rio de Janeiro e Petrópolis, passando exatamente por Duque de Caxias. A estrada auxiliou o desenvolvimento da região e colocou a cidade no mapa do estado, devido à sua importância e utilização pelos demais moradores.

Com uma população de 855.048<sup>2</sup> habitantes, muitos deles jovens em idade escolar, Duque de Caxias desponta como uma das mais importantes cidades da Baixada. Mesmo com inúmeras dificuldades, a cidade vem demonstrando avanços na área educacional e social, com investimentos recentes na área cultural, como a criação da Biblioteca Pública Municipal Gov. Leonel de Moura Brizola, do Teatro Raul Cortez e do Museu Ciência e Vida, ambos no centro.

Viver em meio a todas as dificuldades existentes na baixada fluminense já é difícil, imagine então construir uma trajetória educacional neste cenário. Este é o desafio enfrentado por milhares de jovens moradores da baixada. Manter-se na escola, em meio às dificuldades de acesso, à sedução do entorno, com promessas de dinheiro rápido/fácil e ascensão social na comunidade, todas elas financiadas pela força do poder paralelo, acredito ser este o grande desafio para os estudantes caxienses.

Com uma rede educacional composta por 274 escolas públicas (142 de Ensino Fundamental, formada por 2.430 docentes, e 132 Pré-escolas, ocupadas por 342 docentes), Caxias apresentou, no ano de 2012, um total de 62.928 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 6.670 alunos matriculados na Pré-escola. Mesmo com os avanços já alcançados pelo município, o cenário educacional caxiense ainda precisa de muito investimento. O número de escolas e professores ainda é considerado baixo, se comparado com outras cidades de regiões metropolitanas espalhadas pelo Brasil.

## 1.2 Por que a Escola Municipal T?

Ainda não foi esclarecida a escolha da EMT, lócus de desenvolvimento da pesquisa. Tal falha se deve aos anseios e aspirações de uma cabeça cheia de inquietações. Ao ingressar no curso de Mestrado na UERJ/FEBF, acreditava que iria dar conta de tudo que foi proposto no projeto inicial. Porém temos que trabalhar com nossas realidades e buscar fazer o melhor possível no tempo que dispomos para a realização do curso. A ideia inicial era percorrer simultaneamente duas escolas do primeiro distrito de D. C. (local em que resido), para colher dados e fazer as comparações dos resultados apresentados por elas.

Contudo, após uma reunião com o orientador, ficou claro que não seria possível realizar

a pesquisa desta forma, pois o tempo de que dispúnhamos não permitiria, chegamos então à conclusão de que a pesquisa deveria ser realizada em apenas uma escola. Então, dentre as escolas da rede municipal, optamos pela EMT. A unidade já possuía um histórico de acolhimento e cooperação com as atividades desenvolvidas pela UERJ/FEBF, recebendo os alunos que necessitavam desenvolver o estágio supervisionado, fornecendo informações aos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Currículo e Trabalho Pedagógico GEPACT, na ocasião das pesquisas por ele desenvolvida. Enfim, muitas foram as razões que nos levaram até lá.

A existência prévia de um relacionamento entre as instituições UERJ/FEBF e EMT foi o grande motivador, fazendo com que a escola emergisse como um terreno fértil para a pesquisa. Tive conhecimento de relatos de algumas colegas que já concluíram o Mestrado e enfrentaram resistência por parte da escola escolhida para a realização de suas pesquisas, mesmo com a autorização concedida diretamente pela SME de Duque de Caxias. A relação amistosa foi certamente um incentivo para esta escolha.

### **1.3 Localizando o Campo: EMT e as Avaliações Externas**

A Escola Municipal T é uma escola bem antiga no Município de Duque de Caxias, fundada em 1968. Ela funcionava no prédio de uma Igreja Católica. No ano de 2001, a escola passou para a administração Municipal e recebeu o prédio novo, como é chamado pela comunidade do entorno. Localizada no bairro Parque Lafaiete, bem próximo ao centro comercial, ela atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental em dois turnos. A escola é equipada com sala de informática, sala de leitura, 12 salas de aula, sala de recursos para atender aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, um refeitório e banheiros nos dois pavimentos. Atualmente, a EMT atende a 438 alunos, divididos em 2 turmas de Pré-escola, 4 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano, 5 turmas de 3º ano, 3 turmas de 4º ano e 3 turmas de 5º ano. No prédio de dois andares com acessibilidade para cadeirantes, também existe um pátio externo e uma imensa quadra de futebol (de areia) ao lado do edifício principal. A escola possui 24 professores em seu quadro geral (em efetivo exercício), 7 professores licenciados e 6 professores readaptados.

Antes mesmo de partirmos para as experiências vividas no interior da escola durante as visitas da observação participante, vamos analisar alguns resultados, alcançados pela Escola Municipal T, transformados em índices, médias e níveis de proficiência, dados construídos a partir da avaliação externa que é o cerne de nossos estudos, a Prova Brasil. Realizando uma breve pesquisa nos dados oficiais disponíveis no INEP e na sistematização destes mesmos

dados no *site* QEDU (*site* IDEB/INEP), pude traçar um breve olhar sobre os resultados obtidos pela escola nas séries históricas de 2005 a 2013 de aplicação da Prova Brasil.

Gostaríamos de chamar atenção para o fato de que, no ano de 2005, a EMT não participou da edição da Prova Brasil; por este motivo, observa-se a ausência deste dado na tabela a seguir. O ano de 2005 não aparece nos dados oficiais da EMT porque, no referido ano, a escola não possuía a turma do quinto ano, só atendia ao primeiro Ciclo.

Tabela 2: Resultado do IDEB de 2007 a 2013 da EMT

<i>Ano</i>	<i>IDEB</i>	<i>Meta</i>
2005	—	—
2007	4,2	—
2009	4,5	4,4
2011	5,2	4,8
2013	5,2	5,0

Fonte: IDEB, 2015.

Como podemos observar, na tabela acima, o desempenho da EMT pode ser considerado satisfatório, pois a escola tem conseguido atingir as metas estipuladas pelo IDEB. Estes resultados devem ser problematizados, pois acreditamos que uma média de (5,2), resultado alcançado nos anos de 2011 e 2013, pode não expressar de maneira fiel os ganhos e avanços vividos pelos alunos em seu cotidiano, mesmo sabendo que a meta desejada para as escolas em todo o Brasil é 6,0 como projeção para os próximos anos. Não tive como não observar, em minha primeira visita à EMT, que professores e equipe pedagógica comemoram bastante o resultado alcançado pela escola (5,2).

Algumas coisas me chamaram a atenção no interior da escola: a primeira delas foi um cartaz colado na sala da equipe pedagógica com os seguintes dizeres: “Superamos!!! IDEB 2011/ 5,2”. (Diário de Campo, 26 /11/2014).

Vejamos agora dados complementares que nos ajudarão a compreender melhor a evolução dos alunos da EMT.

Tabela 3: Nível de proficiência em Língua Portuguesa – EMT, 5º ano

<i>Ano</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>Básico</i>	<i>Proficiente</i>	<i>Avançado</i>
2009	24%	45%	27%	4%
2011	9%	36%	40%	15%
2013	9%	39%	37%	15%

IDEB, 2015.

De acordo com as tabelas expostas no QEDU, os alunos da EMT foram distribuídos da seguinte forma, quanto aos níveis de proficiência em Língua Portuguesa:

Tabela 4: Distribuição de alunos do 5º ano em níveis proficiência em Leitura e Interpretação (Língua Portuguesa) – EMT, 5º ano

<i>Ano</i>	<i>Quantitativo</i>	<i>Nível</i>
2009	31%	Básico
2011	55%	Proficiente
2013	52%	Proficiente

Fonte: IDEB, 2015.

Outro fator que interfere diretamente nos resultados obtidos pela escola nas avaliações externas é a participação dos alunos nos referidos testes, os níveis de proficiência baseiam-se nestes quantitativos para chegar à média final.

Vejamos outros dados que mostram a participação dos alunos da EMT na Prova Brasil:

- Em 2009, dos 175 alunos matriculados, 154 realizaram a Prova Brasil. Taxa de participação de 88%.
- Em 2011, dos 101 alunos matriculados, 90 realizaram a Prova Brasil. Taxa de participação de 89%.
- Em 2013, dos 133 alunos matriculados, 116 realizaram a Prova Brasil. Taxa de participação de 87%.

Quando examinamos as taxas de proficiência dos alunos do 5º ano na avaliação de Língua Portuguesa nos dados fornecidos pelo IDEB de 2009 a 2013, verificamos que, no nível avançado, a taxa de 4% (6 alunos) em 2009 subiu para 15% (20 alunos) em 2013. A partir daí, observamos um deslocamento nos valores apontados pelos dados de alunos considerados com desempenho insuficiente, que era de 24% (37 alunos) em 2009 e baixou para 9% (12 alunos) em 2013. Constatamos também a diminuição do número de alunos atendidos pela unidade: 175 em 2009 e 133 em 2013.

Os dados apontam os avanços alcançados pela escola, mostrando que, gradativamente, as taxas negativas estão tornando-se positivas, mesmo que tenhamos a consciência de que apenas os dados obtidos nas avaliações em larga escala não são suficientes para aferir qualidade ou mensurar o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem. Observando os resultados alcançados pela Escola Municipal T durante a divulgação dos últimos “números” dos medidores oficiais, constatamos que, ao atingir uma média de (5,2) de IDEB no ano de 2013, a meta pré-estabelecida para a unidade foi alcançada.

O IDEB é calculado com base no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na ANRESC (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de reprovação). Embora nosso foco não sejam os resultados e sim o processo, não podemos desconsiderar o fato de

que a escola manteve o IDEB, alcançado na última avaliação, não havendo aumento nem diminuição de sua “média”.

Os fatos apresentados suscitam algumas reflexões sobre os efeitos causados pelas avaliações externas no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Pretendia focalizar meu olhar para o objeto de pesquisa já definido Prova Brasil, buscando então trilhar um itinerário que pudesse me levar a compreender de que modo as diferentes realidades vividas no cotidiano de um mesmo espaço (escola) dão conta das indagações sobre educação, avaliação, currículo e qualidade. Para isto foi necessário mergulhar no cotidiano da unidade, fazer parte do grupo, estar no grupo, ser, sentir e viver em/no grupo.

### 1.3.1 Vivendo e convivendo: impressões sobre a escola.

“A espantosa realidade das coisas é minha descoberta de todos os dias”.  
Alberto Caeiro.

No dia 26 de novembro de 2014, apresentei-me à escola. Fui recebida logo na entrada pelo porteiro da unidade, que foi avisar a alguém da Direção que havia uma pessoa querendo ser atendida na secretaria. Esperei aproximadamente uns 15 minutos, pois o pessoal da secretaria estava em reunião. Logo veio até mim a Orientadora Pedagógica (OP) ela me atendeu na sala dos professores. Conversamos um pouco sobre o projeto, e ela me informou que a escola possuía, no turno da manhã, duas turmas de 4º ano (2014) que iriam compor o 5º ano de (2015) em que a pesquisa poderia ser realizada. A O.P. me pediu para esperar, pois ela iria conversar com as duas professoras das turmas para ver se alguma poderia receber a “pesquisadora”.

Impulsionada pelo espírito pesquisador, indaguei à O.P. sobre os documentos internos da escola, gostaria de ler o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, enquanto aguardava a posição das professoras, mas, infelizmente, isto não foi possível, pois o referido documento não estava disponível para consulta naquele momento.

As professoras desceram e fizeram uma pequena reunião comigo. As duas foram extremamente solícitas e não puseram obstáculos para a realização da pesquisa. Confesso que fiquei bastante aliviada e contente, pois conheço outros pesquisadores que não tiveram a mesma sorte.

Atualmente, a presença de pesquisadores na sala de aula parece ser ainda mais intensamente geradora de insegurança, desconfiança, rejeição, na medida em que o professor percebe o sociólogo como supervisor e avaliador de seu trabalho.

(CARVALHO, 2011, p.219).

Nesta primeira visita, as atividades desenvolvidas limitaram-se apenas à minha apresentação como pesquisadora, à conversa com a O.P. e com as professoras das turmas e à entrega da cópia do projeto de pesquisa. Em minha segunda visita, também não pude ter contato com os alunos, devido às provas finais que foram realizadas no período de 24 a 29 de novembro. O Conselho de Classe (COC) também já estava marcado e aconteceria no dia 10/12/14.

Fui informada sobre as avaliações complementares que os alunos realizam, costumavam chamá-las de recuperação paralela, ou segunda chamada, em que os alunos que não realizaram boas avaliações têm a oportunidade de fazer novos testes. Com isso pude perceber uma preocupação por parte da escola com o desempenho dos alunos.

Sem poder ficar na sala para não atrapalhar a concentração dos alunos, busquei entender um pouco mais sobre a estrutura e o funcionamento da unidade. Visitei a sala do projeto “Ler e escrever para valer”, a sala de leitura e de informática.

Fiquei surpresa com as atividades de incentivo à leitura e escrita desenvolvidas no projeto. Como a EMT não possui turmas de aceleração da aprendizagem, os alunos com algum tipo de defasagem nestes campos fazem um atendimento especializado com este propósito na sala do projeto.

A questão das avaliações é um ponto marcante na unidade, os alunos realizam avaliações da aprendizagem bimestralmente. Embora os alunos realizem provas das cinco disciplinas Português, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia; os conteúdos são agrupados em três eixos: Português, Matemática e Ciências (Sociais e Naturais), resultando em três notas oficiais, o que recebe o nome de quadro de desempenho. Os alunos do 4º e 5º ano também realizam testes e trabalhos para complementar as notas finais.

### 1.3.2 Um dia de cada vez: Observações e relatos cotidianos.

“A escola não é feita da solidão do professor e sim da comunhão com o aluno”. Professora R. Projeto: “Ler e escrever para valer”.

Em minha terceira visita à escola, no dia 02 de dezembro de 2014, após a semana de provas, fui surpreendida com a proposta das professoras do então 4º ano (2014). Os professores do curso de Mestrado sempre me advertiram sobre as surpresas que o campo poderia me oferecer, dizendo que ele tem sempre uma forma inusitada de acolher aos que nele

adentram.

As professoras E e B propuseram-me observar não apenas uma turma, mas sim as duas turmas simultaneamente, sob a seguinte justificativa: as aulas de Língua Portuguesa eram meu campo de interesse e estas, na EMT, eram divididas em dois períodos. No primeiro momento (07h e 30min até as 09h e 30min), as professoras trabalham uma disciplina e, no segundo momento (09h e 30min até as 11h e 30min), elas trocam de sala e trabalham a mesma disciplina na outra turma. As aulas de Língua Portuguesa são ministradas pela Professora E nas duas turmas. Ela entra na turma 401 às 07h e 30min e permanece até às 09h e 30min; logo depois se dirige para a turma 402, permanecendo até às 11h e 30min, aplicando o mesmo conteúdo.

Como o foco principal é o ensino de Língua Portuguesa, não seria interessante assistir às aulas de outras disciplinas que não têm conexão com o que pretendia observar. No mesmo instante, indaguei: Assistir ao mesmo conteúdo sendo ensinado nas duas turmas? E a resposta que obtive foi: Você terá a oportunidade de observar as questões, as dúvidas, e a aprendizagem nas duas turmas ao mesmo tempo, atingindo um público bem maior.

As professoras alegaram que eu teria um material mais rico, pois poderia analisar como a aprendizagem da Língua Portuguesa aconteceria em duas turmas diferentes que estudam o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. Assim fizemos nas aulas seguintes. Esta proposta foi surpreendente e gratificante, pois pude enfim ser apresentada às turmas do 4º ano.

A professora B levou-me até o segundo andar da escola e pude então conhecer as turmas e apresentar-me a elas. Ao entrar na sala, alguns alunos já me reconheceram, pois já tinham me visto no corredor durante os intervalos das aulas, mas a professora apresentou-me como a nova “estagiária” que iria ficar na sala deles.

Neste momento, houve, pela primeira vez, uma interação entre a pesquisadora e os sujeitos que se fariam protagonistas da pesquisa. Confesso que me senti o próprio sujeito, pois, na ocasião descrita, eu era a novidade, o desconhecido, o diferente. Pude observar e ser observada pelo grupo pela primeira vez.

Tura (2011) afirma que o importante para o pesquisador não é eliminar os efeitos da sua presença no campo investigado e sim buscar compreendê-lo.

Na ocasião, a turma 401 tinha apenas 13 alunos: 8 meninas e 5 meninos. A professora então pediu para que eu me apresentasse à turma:

Fui até a frente da sala, próximo ao quadro, disse meu nome para os alunos, disse que assim como eles, eu também era uma estudante, moradora e aluna em Duque de Caxias. Expliquei que faria uma pesquisa na turma deles para concluir o curso de Mestrado. Neste momento, não senti necessidade de frisar para o grupo a posição de

pesquisadora, apenas coloquei-me como me sinto, uma estudante que a cada dia aprende novos caminhos, vivencia novas experiências, assim como eles. (Diário de Campo de 2 dezembro de 2014).

Um aluno, que vou chamar de M, perguntou o que era Mestrado. Procurei explicar da melhor maneira possível: Disse que era um curso que fazíamos depois da faculdade, para aprender mais e poder trabalhar melhor. Os olhares curiosos ficaram ainda mais aguçados, pois apresentei-me como estudante também.

No dia 9 de dezembro, fiz minha última visita do ano de 2014 à turma do 4º ano da EMT, pois a escola já estava muito envolvida com a festa de despedida da turma que então formava o 5º ano de 2014. Todos estavam mobilizados para fazer uma despedida à altura do carinho e afeto que, nas falas das professoras, pude perceber com relação à turma que deixava a escola. Nesta ocasião, tive a oportunidade de observar um pouco mais da rotina da escola. De acordo com Stecanela (2009), rotina relaciona-se com rota, caminho. E assim, a cada novo contato, fui vislumbrando o caminho que poderia percorrer.

### 1.3.3 Retomando o percurso...

“O verdadeiro desafio que se coloca à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da aparente rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica” PAIS (2003, p.111).

Os novos desafios propostos pelo início de 2015 potencializam os itinerários investigativos da pesquisa trazendo à tona a necessidade de caminhar um pouco mais, escavar, desvendar, interpretar o cotidiano (STECANELA 2009). Retorno então para a EMT em 03 de fevereiro de 2015, com um questionamento no olhar.

Como olhar para uma escola e conseguir ver além dos seus resultados no IDEB? Como olhar para turmas tão heterogêneas e conseguir classificá-las em um mesmo nível de desenvolvimento? Amaro e Mota (2013, p.2) alertam que “olhar os números destituídos de uma análise do contexto dinâmico, histórico, social, enredado pelas subjetividades e situações diversas é, no mínimo, embaçar os olhares e negligenciar os sinais, os indícios e vestígios das relações que acontecem no dia a dia da escola”.

Com o cotidiano em minha frente, procurei fazer o que Ginzburg (1989) direciona: “aguçar a visão para captar os detalhes, os indícios”. Era preciso apurar o olhar, para ver além da pura rotina. Aprender com sinais, registrar, interpretar e classificar as pistas trazidas pelo campo, suas múltiplas possibilidades, seus muitos caminhos.

A pesquisa do/no/com o cotidiano se constitui através da interpretação das pistas, dos sinais, dos indícios tão bem representados por Ginzburg (1989, p.150) em seu paradigma indiciário, quando nos chama atenção para os detalhes mais sutis e desprezados. O autor alerta que “para encontrarmos as pistas e sinais é preciso estar atento aos indícios imperceptíveis para a maioria”. Tal afirmação mostrou-me que seria necessário um olhar diferenciado para as situações do cotidiano. Saber decodificar o cotidiano tornou-se um desafio.

Para Ginzburg (1989, p.170), a pesquisa no cotidiano pode ser comparada a tessitura de fios, uma trama. Ele afirma que, quando juntamos os fios – indícios, pistas e sinais – de nossa pesquisa, vê-se tomar forma, uma trama densa e homogênea que será tecida no tear dos referenciais teóricos que formam a rede que sustenta nossa pesquisa. Podemos, assim, perceber a coerência e a força das teorias embasadas nas teorias do cotidiano que, segundo o autor, podem exercer ao mesmo tempo, rigor e flexibilidade.

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? [...] Mas vem à dúvida de que esse tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos [...] Em situações como essa, o rigor flexível do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. (GINZBURG, 1989, p.178).

É neste rigor flexível do paradigma indiciário que as pesquisas do/no/com o cotidiano tornam-se possíveis, deixando-as livres e libertando-as das amarras das metodologias cartesianas que durante muito tempo engessaram as pesquisas realizadas sobre este tema. Longe da ausência de rigor epistemológico de uma metodologia de pesquisa, o paradigma indiciário emerge como uma legitimadora das teorias do cotidiano. Para Pais (1993, p.11), o verdadeiro desafio que se coloca à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da “aparente” rotina de todos os dias, como uma imagem latente de uma película fotográfica.

Para Esteban (2003), “não se pode desconsiderar a necessidade de formulações teórico-metodológicas que conduzam o processo da pesquisa de forma rigorosa e responsável” que exige de nós o compromisso com os sujeitos envolvidos no processo e com os resultados por ela apresentados, sejam eles parciais ou provisórios. Então, munida de todos estes norteadores de caminhos, segui em frente<sup>2</sup>...

Neste primeiro “novo” dia de visita fui atendida pela Orientadora Pedagógica (O.P.) e

---

<sup>2</sup> Segundo Nilda Alves (2003, p.63), apesar do som não muito agradável formado pela junção de “no/do/com” a autora faz questão de utilizá-lo em seu grupo de pesquisa, mantendo essa explicitação para os que lerem, e nós mesmos tenhamos presente, a todo momento, que estudamos o cotidiano e estamos nele mergulhados, sempre, o que significa que precisamos ter presente a necessidade de crítica nos limites impostos por essa condição.

pela Orientadora Educacional (O.E.). Durante a nossa conversa, indaguei sobre o calendário letivo para 2015, fui informada por elas que este ainda não estava disponível, pois houve uma divergência entre a prefeitura de Duque de Caxias, via Secretaria Municipal de Educação, e os professores da rede, não acertando ainda um calendário definitivo.

Conversei novamente com as professoras E e B, responsáveis pelas turmas agora do 5º ano, assim retomamos de onde paramos. Voltei à sala de aula. Legalmente, a turma 502 fica sob a responsabilidade da professora E no tocante ao diário e outras documentações. A professora B é responsável pela turma 501, e todos os documentos da turma são assinados por ela.

#### **1.4 A Prova Brasil e o currículo de Língua Portuguesa: que caminhos apontam?**

Ao longo das últimas décadas, o Ministério da Educação (MEC) vem demonstrando uma preocupação em uniformizar o ensino oferecido nas instituições públicas brasileiras. Pode-se observar movimentos que apontam para esta direção, tanto na ocasião da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, na elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares e, mais recentemente (2015/2016), na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até o momento em construção.

A iniciativa de uniformização do ensino pretende atender o que determina o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que prevê a fixação de um conteúdo mínimo para o Ensino Fundamental, a fim de assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca-se promover o aumento da qualidade do Ensino Fundamental. Em terceiro lugar, e não menos importante, pretendia-se também articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vinham sendo desenvolvidos nos diferentes estados e municípios.

Com este objetivo, em janeiro de 2009, o MEC convocou aproximadamente 60 estudiosos brasileiros, juntamente com representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a ideia de instituir um currículo único nacional.

Gostaríamos de salientar que o processo de seleção dos conteúdos considerados mínimos ao currículo de base comum ainda está em construção, com reuniões periódicas dos representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Após este momento de discussões, o grupo pretende apresentar o documento elaborado aos secretários

de educação e, posteriormente, aos professores da rede pública, para que também possam refletir, discutir e contribuir com a elaboração do mesmo.

Vale ressaltar ainda a participação da Fundação Carlos Chagas, a quem foi encomendada uma análise das propostas curriculares já existentes em estados e municípios brasileiros. Segundo Moreira (2010), a implantação de um currículo nacional foi a expressão usada para caracterizar o que no Brasil se denominou como Parâmetros Curriculares Nacionais, a exemplo do que ocorreu em países como: Espanha, Estados Unidos, Inglaterra e Argentina.

A partir de então (final da década de 1980), esta visão neoliberal de educação vem ganhando mais força em nosso país, em um primeiro momento, com a implantação dos PCNs, e, logo depois, com a discussão da Base Nacional Comum Curricular.

Com a afirmação dos PCNs como “base” de todo o ensino que deveria ser ministrado nas escolas em todo o país, cada vez mais os movimentos neoliberais foram adentrando em nossas escolas. Como os PCNs contemplavam todas as áreas do conhecimento e foram distribuídos a todas as escolas espalhadas pelo Brasil, a política de controle social utilizando o currículo como principal ferramenta para tal objetivo ganhava mais força, e o currículo foi usado como meio para atingir a homogeneização cultural defendida pelos neoliberais.

Embora, historicamente, o currículo esteja interconectado ao controle social e estabelecido como instrumento regulador da conduta humana (SILVA, 1999), o modelo de escola que buscamos hoje não combina com as facetas neoliberais por trás do discurso vigente. Buscamos uma escola comprometida com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos com o desenvolvimento de uma sociedade democrática, justa e igualitária, que respeita as especificidades do sujeito, suas diferenças.

Entre algumas atitudes neoliberais assumidas, atualmente, na educação brasileira, podemos destacar a questão da “qualidade total”, a adequação do ensino a modelos de competitividade do mercado internacional, a abertura das instituições públicas a financiamentos de empresas privadas, o conceito de produtividade, entre outras.

Dentre as facetas neoliberais vigentes, acredito que a mais preocupante seja tornar a escola um lugar de “mercado”. Instituições como o Banco Mundial defendem a ideia de que a educação deveria ser “paga”, retirando do cidadão o direito a uma educação pública.

O neoliberalismo enfatiza os direitos do consumidor em detrimento dos direitos do cidadão, desfavorecendo uma visão de sociedade e apregoando o individualismo e a competitividade.

A lógica mercadológica da educação, segundo BALL (2002), ganha forma e corpo ao

mesmo tempo em que a cultura, dita avaliativa, ganha destaque, assumindo o protagonismo no campo educativo, impondo um caráter gerencialista, performático e produtivista.

Como o programa neoliberal de modernização tem incrementado desigualdades e produzido amplo contingente de excluídos, principalmente na América Latina, é lícito perguntar: pode-se construir uma sociedade moderna e democrática a partir de fundamentos sociais tão precários? Deve-se organizar a escola e o currículo em conformidade com as novas necessidades tecnológicas ou industriais ou deve-se, ao contrário, elaborar teorias pedagógicas e currículos que considerem a exclusão social e busquem capacitar os agentes sociais para a participação e para a luta por justiça social? (MOREIRA, 2010, p.123).

Mesmo com a discussão sobre os PCNs assumirem uma função de currículo, temos que trabalhar com o que está posto. Nossa realidade, hoje, é de que existem “parâmetros” que devem ser observados, embora saibamos que eles representam e privilegiam os interesses de determinados grupos, valorizando disciplinas e conteúdos em detrimento de outros elementos. Outra questão que também devemos observar é a dos conteúdos mínimos. O que são os conteúdos mínimos? Eles são realmente mínimos em que conceitos e a partir da visão de que grupo? Mas isso é outra discussão. Aqui iremos nos ater ao PCN de Língua Portuguesa, que já em sua apresentação afirma ter a responsabilidade de garantir a todos os alunos acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania.

O domínio da língua escrita tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1996, p.15).

O eixo da discussão sobre a universalização do ensino está relacionado, em grande parte, ao Ensino Fundamental. A questão do fracasso escolar e dos elevados índices de repetência nas séries iniciais fortalecem as ações em prol de um currículo único de base comum. Estudos recentes têm apontado a dificuldade da escola em alfabetizar os alunos das séries iniciais e, por consequência disto, todo o trabalho fica comprometido.

Mesmo com a elaboração do PCN L.P.; alguns problemas persistiram, pois, mesmo garantindo o acesso à escolarização; ela não significa o sucesso daqueles que estão nos ambientes escolares. Os alunos leem pouco e, quando leem, não compreendem a mensagem contida no texto. De acordo com o PCN, no Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. O documento aponta como seu principal pilar de sustentação a tríade: aluno, língua e ensino (BRASIL, 1997, p.29).

O aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento; A língua tal como se escreve e se fala fora da escola, a que circula

nos textos escritos que circulam socialmente; O ensino concebido não como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e o objeto do conhecimento. (BRASIL, 1996, p.29).

A partir destes três elementos, pretende-se que o aluno compreenda e utilize a língua materna para comunicar-se de forma clara e coerente, só que, infelizmente, o processo não ocorre de maneira simplista, a complexidade das especificidades dos indivíduos torna o desafio de alfabetizar todo um grupo uma tarefa muito difícil, pois cada um tem seu tempo de aprendizagem, de assimilação e acomodação dos conteúdos, cada um possui uma forma ímpar, singular de aprender. A tarefa de atuar como se fosse possível ter uma turma homogênea e que corresponda aos objetivos e metas estipuladas, em muitos casos, é frustrante para educadores e, em alguns casos, até mesmo aos próprios alunos.

Se o próprio PCN L.P. defende uma educação para o “respeito às diferenças”, como podemos então pretender que “todos” os indivíduos envolvidos no processo de aquisição da linguagem demonstrem resultados semelhantes? Mesmo que sigamos religiosamente as duas linhas básicas defendidas pelo PCN L.P. (os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais), não podemos assegurar o mesmo desempenho a todos.

Um dos objetivos do documento é criar situações em que os textos utilizados possam realmente ter significado para o seu leitor. O PCN L.P. traz uma crítica às metodologias de leitura descontextualizada que, durante anos, foi utilizada nas turmas dos primeiros anos do ensino fundamental.

Ainda na tentativa de unificar o ensino de Língua Portuguesa, foram desenvolvidas, além dos PCNs, as matrizes de referência e os descritores para cada ano do Ensino fundamental. Nosso objeto de estudo é o 5º ano do Ensino Fundamental. Vejamos o que as matrizes apontam sobre as habilidades que pretendem que os alunos desenvolvam.

Durante boa parte do século XX, as escolas utilizavam materiais descontextualizados, no que se refere ao ensino da leitura e escrita. Tais “ferramentas” não levavam os alunos a refletirem sobre o que estavam lendo, mesmo porque os textos contidos nas cartilhas pouco tinham a acrescentar ao universo dos leitores. O discurso apresentado pelo PCN L.P. é de que “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos”. Esta frase pode ser considerada um retrato da realidade educacional das redes de ensino, justamente no momento em que as crianças terão um contato maior com materiais escritos; é de essencial importância que este material seja agregador para este leitor, retificando a importância da qualidade e multiplicidade dos materiais oferecidos. De acordo com Almeida (1994), a linguagem é produzida socialmente e é a partir dela que os indivíduos irão resolver problemas

da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar participação plena no mundo letrado. Para que todas estas expectativas se concretizem, o ensino de Língua Portuguesa apontado pelo PCN sugere que os alunos sejam capazes de:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos - tanto orais como escritos - coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-la às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas em textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos; índices, esquemas etc.; Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideais e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário; Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, gênero ou etnia (BRASIL, 1996, p.41-42).

Após a exposição dos objetivos propostos pelo PCN para o ensino da Língua Portuguesa, faz-se necessário que os indivíduos envolvidos neste processo utilizem as quatro habilidades linguísticas para construção da linguagem. São elas: falar, escutar, ler e escrever. Desenvolvendo estas habilidades, entende-se que os objetivos citados acima tenham sido alcançados de maneira satisfatória.

Com a afirmação dos PCNs de Língua Portuguesa como a base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o documento ganhou um foco mais específico, transformando-se em referenciais para o ensino e avaliação de língua materna.

A partir daí, foram estabelecidas as habilidades que os alunos teriam que desenvolver em cada ano do ensino fundamental.

#### 1.4.1 Matrizes de Referência e Descritores de Língua Portuguesa para o 5º ano

Ainda na tentativa de unificar o ensino de Língua Portuguesa, foram desenvolvidas, além dos PCNs, as Matrizes de Referência e os Descritores para cada ano do Ensino Fundamental.

As Matrizes de Referência de Língua Portuguesa estão subdivididas em seis tópicos. Dentro de cada tópico existe um conjunto de Descritores ligados às competências que se

“pretende” que os alunos desenvolvam. Os Descritores específicos de cada tópico são representados com a letra D maiúscula. Podemos observar que os Descritores não seguem uma ordem numérica rígida, eles são aglutinados de acordo com os objetivos propostos a cada grupo.

Veamos o que as Matrizes de Referência apontam, de acordo com os documentos oficiais do MEC/Inep (2011), sobre as habilidades que se “pretende” que os alunos desenvolvam:

Tópico I - Procedimentos de Leitura:

D – 1 Localizar as informações de leitura explícitas no texto.

D – 3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D – 4 Inferir uma informação implícita em um texto.

D – 6 Identificar o tema de um texto.

D – 11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II - Implicações do suporte do Gênero/ ou do Enunciado da Compreensão do texto:

D – 5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

D – 9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III - Relação entre Textos:

D – 15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto:

D – 2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D – 7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D – 8 Estabelecer relação causa/ consequência entre partes e elementos do texto.

D – 12 Estabelecer relações lógico - discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido:

D – 13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D – 14 Identificar o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação e de outras notações.

Tópico VI - Variação Linguística:

D – 10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto Fonte: MEC/INEP (2011).

Como podemos observar, as Matrizes de Língua Portuguesa, elaboradas para servir como norteadoras do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e professoras da disciplina em questão, não são simples. Cada tópico possui seus descritores específicos, que são agrupados de acordo com os objetivos que se pretende alcançar em cada atividade realizada. A questão que me incomoda é: será que, durante a elaboração de seus planos de aula, os professores e as professoras utilizam estas matrizes?

Para além disto, é importante ter uma posição crítica: O que professores e professoras da educação básica pensam destas matrizes e destes descritores na hora de elaborar as atividades? Como se sentem por não terem participado de sua definição? Como a Secretaria proporcionou a formação para conhecimento? Acredita-se que muitos professores nem tenham conhecimento deste material, embora ele esteja disponível no *site* do MEC. Seria ingênuo acreditar que, com os PCNs, as Matrizes de Referência e os Descritores, chegaríamos realmente a um currículo único em todo o país.

A preocupação em elaborar um currículo único, com parâmetros rígidos e bem marcados faz dos PCNs motivo de desconfiança com relação ao empobrecimento que um currículo “único” poderia causar.

Autores como MOREIRA (2010) *apud* GARCIA (1995) e McLaren (1996) defendem uma perspectiva de currículo multicultural, com várias possibilidades culturais que possam ser incorporadas ao currículo.

A questão do multiculturalismo, bastante presente hoje na análise sobre o saber e a cultura escolar, parece ter sido incorporada de forma superficial e ingênua no documento (PCN). O convívio entre hábitos, valores e crenças locais, ou de grupos sociais minoritários, e o conhecimento transmitido pela escola nem sempre ocorre sem conflitos. Não basta propor o respeito às diferenças, é preciso fazer os alunos refletirem sobre elas, é preciso que o conhecimento seja construído a partir da análise crítica e informado sobre a natureza dessas diferenças (BRASIL, MEC, 1995, p.7).

#### 1.4.2 Currículo Prescrito e Currículo Vivido na Rede de Duque de Caxias

A proposta curricular do Município de Duque de Caxias está ancorada em uma concepção de currículo integrado<sup>4</sup>, propondo ações que tentem promover a interação entre as disciplinas.

O Currículo do Sistema Municipal de ensino, entendido como um conjunto de situações, experiências e aprendizagens, tem como base filosófica o desenvolvimento individual e social do aluno, baseado nos princípios de fraternidade, solidariedade, da autonomia, da participação, da cidadania, do respeito mútuo, tendo como meta principal seu desenvolvimento integral, dotando-o de conhecimentos, habilidades e atitudes que resultem na melhoria de vida. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p.27).

O currículo da Rede Municipal aponta os caminhos e norteiam o trabalho que as equipes pedagógicas (Professores, Orientadores Educacionais e Orientadores Pedagógicos) devem trilhar na elaboração das aulas de cada disciplina, estabelecendo a quantidade de horas aula e a frequência em que as disciplinas devem ser ministradas aos alunos. O currículo da Rede Municipal<sup>3</sup> foi elaborado de acordo com os estudos desenvolvidos por Santomé (1998). O autor afirma que uma proposta curricular integradora favorece a organização curricular e a globalização dos conhecimentos, favorecendo a interdisciplinaridade ao que se pretende que os alunos aprendam. A visão interdisciplinar quebra as correntes que “amarram” o trabalho pedagógico a uma visão apenas conteudista.

Outro fator que pode propiciar o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar é a escolha dos livros didáticos e paradidáticos que serão utilizados pelos alunos. Geralmente, os livros didáticos que serão usados são escolhidos no ano anterior (quando a SME constata a necessidade de substituí-los). Todos os livros didáticos e paradidáticos utilizados na Rede Municipal de D.C. foram aprovados pelo MEC e foram elaborados de acordo com os PCNs de cada disciplina. Em sua maioria, os livros didáticos utilizados nas escolas não são consumíveis, aumentando a responsabilidade de alunos (as) e professores (as) na conservação.

Ainda sobre o currículo prescrito, no início do ano letivo, as professoras elaboram um documento chamado Plano de Curso, distribuindo os conteúdos contidos nos livros didáticos pelos bimestres do ano letivo. O documento é mais uma ferramenta na tentativa de organizar os conteúdos curriculares que serão trabalhados naquele ano.

---

<sup>3</sup> O Currículo da Rede Municipal de Duque de Caxias está regulamentado na Proposta Pedagógica. Este é o denominado Currículo Integrado, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), organizados por eixos estruturadores, operacionalizados por áreas curriculares (4º e 5º ano) e pelas áreas de conhecimento (do 6º ao 9º ano de escolaridade). Neste segmento, cada turma tem a sua carga horária de 5h/a de Português e Matemática. Em História Geografia e Ciências, a carga horária é de 3h/a por turma. As áreas de conhecimento em Artes, Língua Estrangeira e Educação Física têm 2h/a cada.

A EMT também se utiliza desta ferramenta (Plano de Curso). Aqui iremos nos ater apenas aos conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa, mas o documento, na íntegra, encontra-se nos anexos desta pesquisa. As professoras do 5º ano distribuíram, da seguinte maneira, os conteúdos a serem trabalhados no ano de 2015:

Tabela 5: Conteúdos Programáticos do 5ºano - EMT

<i>1º Bimestre</i>	<i>2º Bimestre</i>	<i>3º Bimestre</i>	<i>4º Bimestre</i>
Leitura Interpretativa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de regras</li> <li>• Biografia</li> <li>• Texto argumentativo</li> <li>• Criar definição</li> <li>• Elaborar texto teatral</li> </ul>	Leitura Interpretativa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologia:</li> <li>• Redigir diário</li> <li>• Poema</li> <li>• Transformar poema em prosa</li> <li>• Recriar fábulas</li> </ul>	Leitura Interpretativa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologia</li> <li>• Texto dissertativo</li> <li>• Criar poema</li> <li>• Texto de opinião</li> <li>• Texto informativo</li> </ul>	Leitura Interpretativa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologia</li> <li>• Elaborar narrativas</li> <li>• Registrar opinião</li> <li>• Histórias em quadrinhos</li> <li>• Textos de propaganda</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
Redações, Testes, Provas, autocorreções	Pesquisas.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabeto</li> <li>• Encontro vocálico</li> <li>• Encontro consonantal</li> <li>• Dígrafos</li> <li>• Sílabas tônicas</li> <li>• Substantivo</li> <li>• Ortografia: uso do s e z; sons do s; l/u; a gente/ gente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero, Número e Grau do substantivo.</li> <li>• Artigo</li> <li>• Numeral</li> <li>• Frase e Oração</li> <li>• Sujeito e Predicado</li> <li>• Uso da vírgula</li> <li>• Ortografia: s/z; ss/ç; x/ch; sob/sobre; o/ou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos</li> <li>• Pronomes Pessoais</li> <li>• Pronomes Possessivos</li> <li>• Ortografia: le/el/l; siglas; uso do porquê; mais/mas/más; atrás/traz/trás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbo</li> <li>• Interjeição</li> <li>• Preposição</li> <li>• Advérbio</li> <li>• Ortografia: lh/l; sons do x; mau/mal; onde/aonde; ão/am</li> </ul>

Fonte: A autora, 2016.

O PCN L.P. destaca que o trabalho com textos e aspectos gramaticais e ortográficos devem ser priorizados para o ensino da língua. O PCN divide os conteúdos que propõe para serem trabalhados no segundo ciclo, em seis grandes eixos; e, dentro de cada um deles, aponta

os desdobramentos dos conteúdos. Os eixos são: 1) Valores, normas e atitudes, 2) Gêneros discursivos (Linguagem oral e Linguagem escrita), 3) Língua oral: usos e formas, 4) Língua escrita: usos e formas, 5) Prática de produção de textos, 6) Análise e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p.127 - 134). Na BNCC (documento até então em construção), os eixos são apenas cinco, são eles: 1) Apropriação dos sistemas alfabético/ortográfico e tecnologias da escrita, 2) Oralidade, 3) Leitura, 4) Escrita, 5) Análise linguística. Semelhantemente ao que é proposto no PCN, cada um dos eixos citados pela BNCC também aponta desdobramentos sobre normas ortográficas e gramaticais que devem ser observadas no ensino de Língua Portuguesa, com destaque para o incentivo à leitura e produções textuais. (BRASIL, 2015, p.36 – 61).

Como podemos observar no esquema elaborado a partir do Plano de Curso utilizado na EMT, os conteúdos trabalhados atendem às solicitações propostas pelos documentos oficiais. Os conteúdos foram agrupados, separando-os em uma parte de leitura e interpretação, outra para os conteúdos ditos “gramaticais” e outra que contempla a parte ortográfica.

O fato que me chama a atenção é que, na hora em que as aulas acontecem literalmente, na hora de praticar este currículo que foi proposto, existe uma contextualização dos assuntos mediada pela leitura. O próprio texto escolhido para compor a unidade (nomenclatura dada à forma como são aglutinados os conteúdos dentro do livro didático) faz a ligação e a contextualização dos assuntos. Estes ficam “amarrados” e, existindo uma relação de dependência entre eles, os conteúdos são trabalhados de forma que fiquem interligados.

De acordo com a concepção de linguagem como forma de interação, o ensino de língua materna precisa estar contextualizado, visto que a realização da língua, efetivamente, só existe no texto, no discurso. O texto – unidade de qualquer extensão – é a unidade básica de ensino, considerando-se a multiplicidade de gêneros textuais, as diferentes intenções comunicativas existentes. Para que melhor se entenda a relação que se propõe entre leitura, escrita e gramática. (Proposta Pedagógica de Duque de Caxias, 2004, p.42).

Não quero fazer uma abordagem simplista, ou até mesmo uma constatação. O que quero destacar é o fato de que o trabalho realizado pelas professoras está para além da contemplação das diretrizes apontadas pelos documentos oficiais. Na ocasião da qualificação desta pesquisa, tal fato foi definido brilhantemente pela professora Jonê Carla Baião como “a curva”. O “diferencial” do trabalho desenvolvido na EMT, que não se pode reduzir em atitudes empobrecidas pelo mero alcance das metas, ou pela utilização de critérios puramente performáticos. Existe um movimento curvilíneo fora dos padrões lineares de apresentação e memorização de conteúdos. Valoriza-se a leitura, as produções textuais dos alunos. Existe uma preocupação da escola em tornar os alunos leitores, informados, pensantes e o mais

importante disso tudo, creio eu, a valorização dos mesmos como sujeitos do processo.

Sabendo-se que, nas avaliações externas, produções textuais, redações não são “cobradas”, porém tais avaliações são repletas de textos que os alunos precisam ler, para que possam responder às questões de múltipla escolha, talvez o fato de os alunos da EMT serem estimulados constantemente, neste aspecto, realmente seja um diferencial da escola e possa ser um dos caminhos que os levem a ter um bom desempenho nas referidas avaliações.

Durante as aulas, observei que não existem livros didáticos suficientes para atender a todos os alunos das duas turmas ao mesmo tempo; então, como todas as outras coisas (material, planejamento etc.) que envolvem as turmas, eles também são compartilhados. Os alunos se encarregam de transportá-los de uma sala para outra. Quando as professoras trocam de turma no meio da aula, eles levam consigo os livros que serão usados nas atividades realizadas na turma seguinte.

Ao realizar uma pesquisa nos moldes das vivências do/no/com o cotidiano, aprendo que ela, prioritariamente, depende da colaboração dos sujeitos que a tornaram possível.

Tudo é compartilhado, não haveria outra forma do estabelecimento da pesquisa se não nestes moldes. As professoras dividem as turmas, dividem os livros, dividem os conteúdos e buscam uma interdisciplinaridade entre eles. Planejam juntas, fazem e refazem juntas os percursos e os caminhos que pretendem que os alunos trilhem. (E) encarregou-se das disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Sociais (História e Geografia) e (B) de Matemática e das Ciências Naturais. Porém em um movimento de cooperação sempre as vejo compartilhando os saberes e trocando experiências sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. Pelo que tenho visto, elas se sentem responsáveis por todos e não apenas por uma turma que a formalidade da legislação lhes exige. (Diário de Campo, 2015).

Este movimento de cooperação, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve ser um dos norteadores das atividades desenvolvidas na unidade escolar, também segue este princípio de participação efetiva de todos (alunos, professores, equipe de articulação pedagógica, gestores, Conselho Escolar e comunidade escolar como um todo). De acordo com o Regimento Escolar de D.C (2015), O PPP deve propiciar às unidades escolares autonomia e expressões indenitárias. Nele ainda devem constar:

Finalidade e Objetivos da Unidade Escolar, Diagnóstico, Princípio e Diretrizes Pedagógicas, Objetivos, Organização Curricular, Procedimentos Metodológicos, Recursos Humanos e Materiais e Avaliação. (Regimento Escolar D.C., 2015, p, 28).

#### 1.4.3 O currículo e suas funções na atualidade

Um elemento inquestionável que cerca a discussão sobre currículo corresponde à sua suspeitada “neutralidade”. É cada vez mais clara a intencionalidade de seus conteúdos e ações

na escolha dos conhecimentos e interesses direcionados para serem ministrados aos educandos como sinalizam Moreira e Silva (2000, p.8). O currículo consolidou-se como um elemento contemporâneo, norteando as ações e reafirmando a ideologia da instituição que representa.

No final do século XIX, alguns educadores norte-americanos escolheram concentrar suas pesquisas no campo curricular e sua multiplicidade, para obter uma maior compreensão sobre as várias formas possíveis de relação entre o saber institucionalizado e de como elas ocorrem no interior da escola.

Nesta mesma época, estabeleceu-se uma das vertentes mais preocupantes diretamente ligadas ao currículo: a relação entre o sucesso profissional e a trajetória escolar. Buscou-se uma qualidade na educação, a fim de assegurar que os cidadãos que tivessem a oportunidade de acesso à escolarização tivessem também a garantia de conseguir melhores oportunidades profissionais.

Na escola considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, incluir os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia (MOREIRA, 1992, p.80).

No início do século XX, tivemos o currículo educacional atrelado ao controle social, direcionando as posturas, atitudes e o comportamento. Nesta perspectiva, todo o conteúdo que as escolas acrescentavam ao currículo tomava uma proporção muito grande, pois se passou a atrelar o currículo estudado ao sucesso profissional dos indivíduos que passavam pela escola. Em pouco tempo, os interesses financeiros e a ambição pessoal ficaram em evidência e, com isso, cresciam a competitividade e as disputas internas ligadas a quem alcançava as melhores notas. Pretendia-se tornar o “currículo escolar” mais eficiente, completo, que fosse capaz de dar aos educandos a garantia de ascensão profissional e social. Este movimento foi chamado de educação vocacional, dando ao currículo características de racionalidade e eficiência (MOREIRA, 1992, p.80).

Neste mesmo período especificamente, ocorreu um grande questionamento sobre a eficácia do currículo proposto, pois o mesmo era considerado por alguns estudiosos da área como sendo conservador e não contemplaria as injustiças e desigualdades sociais vividas no período, ocorrendo uma grande inclinação às tendências de teorias sociais como: o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, a nova sociologia, a educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo e a etnometodologia. Logo, tais tendências passaram a influenciar diretamente na elaboração dos currículos (MOREIRA e SILVA, 1992,

p.14).

Todas estas tendências contribuíram, de alguma forma, para a elaboração do pensamento educacional brasileiro no campo do currículo e das práticas pedagógicas cotidianas, configurando, assim, um dos pilares que inspiraram as medidas educativas propostas e desenvolvidas nos anos seguintes.

Algumas das tendências que ganharam força, no final dos anos setenta, auxiliaram na composição de um currículo que não supervalorizava o planejamento, o controle de conteúdos e a avaliação (é exatamente o oposto do momento educacional no campo curricular que vivemos hoje). Tais tendências não estavam preocupadas com a questão “quantitativa” como principal caminho para se produzir conhecimento (MOREIRA e SILVA, 1992, p.16).

Se, por um lado, o currículo evoluiu de forma significativa, contemplando a diversidade social e cultural; por outro, regride, de forma assustadora, no que diz respeito às questões relacionadas ao controle dos conteúdos e da avaliação. Neste momento histórico (século XXI), talvez pressionados por uma cultura capitalista de produção de resultados e metas, estamos transformando as escolas em fábricas, em lugares onde é mais importante produzir números do que preocupados com o desenvolvimento dos cidadãos atendidos por elas. “Estamos voltando no tempo, olhando para trás, regredindo e não conseguindo visualizar o futuro” (CASASSUS, 2009, p.76).

Hoje, acredito que a teoria curricular não deva se preocupar apenas com a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola, voltando-se para além das questões meramente educacionais. O currículo também se pode ocupar das questões sociais e culturais que são refletidas, intrinsecamente, no cotidiano escolar, nas relações entre os educandos e o saber institucionalizado, não deixando de considerar a bagagem de experiências e vivências que cada indivíduo traz para a escola, tornando-se cada vez mais próxima de contemplar as especificidades dos sujeitos acolhidos por ela (CASASSUS 2009, p.75).

O currículo pode assumir um papel político na formação dos educandos atendidos nas instituições escolares, não supervalorizando as relações de “poder” que, muitas vezes, são impostas em seu interior, pelo fato de a escola ainda ser vista como elemento detentor do saber institucionalizado (científico). Na perspectiva atual da nossa sociedade, a escola pode utilizar todos os meios de que dispõe para promover a descentralização deste “poder”, usando como ferramenta a dissolução do “saber”. Desta forma, seria possível facilitar o acesso ao conhecimento, possibilitando situações em que todos os cidadãos possam ter acesso a ele. Segundo Moreira, (2002, p.28), “Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas

divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc.”.

Durante muitos anos, a escola foi vista como o único lugar onde o saber poderia ser adquirido, o único lugar em que se poderia aprender algo e o único lugar com pessoas “capacitadas” a repassar este saber. Porém, ao longo das últimas décadas, com os adventos tecnológicos, houve também uma disseminação do saber, em que este pode ser compartilhado por todos. Nos dias atuais, o acesso à informação tem sido universalizado, pelo menos em grande parte dos países. Estamos vivendo um momento de transição entre o saber de uns e o saber de todos.

O currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma “política cultural”, o que quer dizer que são tanto campos de produção ativa da cultura quanto igualmente contestados por ela (MOREIRA, 2002, p.26).

O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado, porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. (MOREIRA, 1994, p.27).

Logo, o currículo pode ser movido por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, que se deseja repassar para a sociedade por meio da escola.

Assim, nessa perspectiva, a ideia de cultura é inseparável da de grupo e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou separação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestações desse conflito. O currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura de classe ou de grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (BOURDIEU, 1978).

O currículo configura-se então como terreno de construções sociais e políticas que estão em constante mudança, pois a sociedade vive de se reinventar, e, politicamente, sempre surgirão novos fatos, novas questões sociais dignas de serem discutidas.

## 2 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: CONSTRUINDO PONTES...

“O currículo é um conjunto de atividades nas quais as crianças se engajam durante a escolarização, é parte de um processo educativo que dura por toda vida”.  
Anísio Teixeira

As reflexões sobre avaliação em larga escala e os desempenhos que devem ser demonstrados pelos alunos não excluem uma discussão sobre currículo. Nesta pesquisa, como o foco centraliza-se nas implicações destas avaliações, principalmente para o cotidiano e para o currículo de Língua Portuguesa, busquei indícios dos possíveis movimentos que poderiam configurar o currículo como mais uma ferramenta das políticas das avaliações em larga escala. Nesta seção, pretendo tratar da relação existente entre os sistemas de avaliações em larga escala em uma dimensão macro (sistemas nacionais, estaduais e municipais) até chegarmos a uma dimensão micro. Discutindo as repercussões destas avaliações na rede municipal de Duque de Caxias, busco compreender de que forma o município, a escola pesquisada, alunos e professores entendem as referidas avaliações e convivem com as tensões, repercussões e possíveis conflitos que emergem deste tema.

Muito se tem discutido sobre o currículo e suas múltiplas finalidades, porém é do conhecimento de alguns profissionais, que atuam diretamente na educação, que o modelo escolhido por algumas propostas curriculares está cada vez mais distante de seus aspectos apenas técnicos e metodológicos e cada vez mais próximo das questões sociais e culturais da sociedade atual (APPLE, 1982, p.39).

### 2.1 Avaliação em larga escala

“A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores comprometidos com uma escola democrática”  
Maria Teresa Esteban

Quando pensamos em uma avaliação que busque dialogar com os múltiplos saberes dos indivíduos, sua diversidade, pluralidade de saberes e fazeres, deparamo-nos com o modelo de avaliação que, a cada dia, vem ganhando mais espaço nos contextos educacionais brasileiros. As avaliações em larga escala, da maneira como estão configuradas hoje, deixam de lado os múltiplos saberes e fazeres dos indivíduos, colocando a todos em um mesmo patamar, buscando homogeneizar os sujeitos.

Os testes padronizados suscitam muitos questionamentos sobre sua legitimidade e eficácia e até mesmo sua relevância social, pois trazem para a escola a tarefa de aglutinar os indivíduos em um mesmo pacote de conhecimentos que, segundo seus idealizadores, buscam atender ao direito de todos aprenderem, o que é, no mínimo, questionável.

Como trabalhar com uma visão emancipatória do indivíduo, quando seu direito à diferença é desconsiderado? Como poderemos trabalhar em uma perspectiva de escola democrática, quando, em nossas práticas cotidianas, legitimamos a cultura individualista e competitiva dos testes padronizados? Como pensar uma educação que trate as diferenças como potencializadoras de novas formas de conhecimentos?

Em meio a tantas dúvidas, lembrei-me das palavras de Nilda Alves: *“no cotidiano é preciso fazer para saber”*. Em um movimento de fazer e refazer caminhos, construindo e desconstruindo possibilidades, avancei, investiguei em busca de novas descobertas, novas formas de fazer.

Através das minhas vivências cotidianas, tenho percebido como as avaliações externas vêm assumindo, de forma direta, o papel principal dos/nos fazeres da escola. A busca por uma educação de qualidade, embasada nos resultados obtidos em tais avaliações, tem se consolidado como cerne do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no interior das escolas.

Medeiros (2011) assinala que, a partir de 2005, a batalha em busca da qualidade passou a assumir contornos mais reais e não apenas teóricos por conta da ampliação dos mecanismos das avaliações externas. A qualidade da/na educação assume o protagonismo das ações educativas desenvolvidas na escola até mesmo como forma de dar à sociedade uma satisfação sobre os fazeres/saberes desenvolvidos por ela.

Tenho investigado as ações desenvolvidas no interior das escolas, para corroborar a implantação da política do exame tão questionada por Díaz Barriga (2009). O autor questiona o excesso de exames (avaliações em larga escala) aos quais são submetidos os alunos das escolas públicas, visando a alcançar melhores resultados (notas) nos referidos testes.

As autoridades educativas e os especialistas consideram que com estas ações de avaliação o sistema melhorará no seu conjunto e terá condições de formar os cidadãos e profissionais exigidos pelo século XXI. Sendo assim, atualmente avalia-se praticamente tudo o que acontece na escola: a instituição educativa, os seus projetos, o currículo, o programa, os alunos e professores..., (DÍAZ BARRIGA, 2009, p.19).

O autor questiona as ações desenvolvidas em seu país, o México, onde a política do exame tornou-se uma epidemia. Nós, educadores brasileiros, temos vivenciado exatamente as

mesmas agruras.

A quem interessa padronizar pessoas, ações, respostas, conhecimentos? O que pensariam os cidadãos frente à possibilidade de transformar-se em números, encaixando-se em um padrão a ser seguido?

Questões tão relevantes para a educação como um todo devem ser tensionadas, problematizadas, desmistificadas, com a intenção de desvincular a relação exame/qualidade que está rodeando as ações cotidianas da escola. É preciso questionar, investigar, desconstruir e construir falas e olhares que se formaram em torno da avaliação nas últimas décadas. De acordo com Alves (2003), faz-se necessário um mergulho nas ações do cotidiano, desvendando-as em suas múltiplas funções dentro de um contexto não somente educacional, mas igualmente social e cultural. Para a autora, é necessário:

A trajetória de um trabalho nos cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com estas particularidades e abstrações da modernidade, na qual o sentido da visão foi o exaltado (“ver para crer”; é preciso uma certa perspectiva”; “do meu ponto de vista”etc). É necessário, por isso, nessas pesquisas, executar um *mergulho com todos os sentidos* no que desejamos estudar. (ALVES, 2003, p.3).

Levando-se em conta a historicidade e as especificidades dos cidadãos envolvidos em tal processo, sua visão sobre ele torna-os não apenas participantes e observadores, mas seus coautores.

O campo tornou-se um ambiente fértil, a fim de fornecer as respostas para as indagações que têm motivado todos os movimentos realizados para compreender melhor as ações que envolvem os testes padronizados: “A avaliação pode ser classificada como um instrumento indutor de mudanças”? Ou configurou-se apenas em um mecanismo de controle baseado em teorias produtivistas, apoiadas no conceito de qualidade da educação?

Que contribuição a avaliação trouxe para o campo da aprendizagem escolar? As avaliações em larga escala ou testes padronizados estão retirando das escolas a autonomia conquistada com grande esforço pelos educadores que nos antecederam?

Díaz Barriga (2009) chama-nos a atenção para um movimento contrário ao que temos vivenciado hoje, no Brasil. Na Europa, todas as ações ligadas à qualidade da educação foram baseadas em uma maior autonomia para os professores e as redes de ensino. Hoje, porém, temos visto o oposto. É visível a perda da autonomia das instituições, dos professores e das redes de ensino que se tornam cada vez mais presas e arraigadas às políticas de controle impostas pelos testes padronizados.

Sousa (2010) nos adverte que a utilização desta cultura puramente avaliativa pode levar-nos a uma cultura que estimule o controle social embasada nos resultados apresentados pelas

avaliações. Tais ações de controle encontram, nas avaliações externas, uma ferramenta, em muitos casos, legitimadora das inúmeras desigualdades que temos encontrado nos relatos do cotidiano escolar.

Partindo do princípio de que retratar a realidade encontrada na escola, com possíveis problemas, sujeitos (atores) complexos e demandas reais tornou-se um grande desafio, busquei então experiências pautadas na convivência e não apenas em suposições.

Os momentos ímpares vivenciados no interior da sala foram captados por imagens (anexas) extraídas do cotidiano da escola, das ações dos professores, dos alunos e de toda a comunidade escolar. As conversas dirigidas (ou não) trouxeram a riqueza do diálogo, ilustrando a pesquisa em que tentei absorver o máximo possível da visão dos alunos e professores sobre a utilização das avaliações externas como principal ferramenta regulamentadora da qualidade da educação.

Embasada na teoria de que a pesquisa é uma prática social de Carvalho (2011), busquei descrever como são configuradas as relações sociais e de poder permeadas pelo viés das relações estabelecidas entre os atores envolvidos em todo o processo de realização das avaliações externas. Voltei então meu olhar e meu fazer para um mergulho no cotidiano escolar, lançando mão de todos os sentidos na busca de desvendar as relações estabelecidas entre alunos e professores da unidade escolar, quando o assunto era a Prova Brasil. Pretendia ler mais do que estava escrito, ouvir mais do que foi dito, captando não apenas as falas de alunos, professores, equipe pedagógica e gestores. Fez-se necessário ler também as entrelinhas do cotidiano, os olhares, os gestos, os silêncios... Ouvir as indagações, os desabafos de todos os atores que faziam parte do cotidiano da unidade.

## 2.2 As avaliações e seus contextos

Na década de 1990, tivemos a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, reafirmando que o ensino fundamental deveria ser obrigatório e gratuito, assegurando sua oferta para jovens e adultos que a ele não tiveram acesso, bem como a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (BRASIL, 1996).

Algum tempo depois, a Emenda Constitucional n°.59 (BRASIL, 2009) amplia a faixa de obrigatoriedade e gratuidade, estendendo-a de 4 aos 17 anos. Verifica-se, portanto, que, nos últimos cinquenta anos, ocorreu uma considerável ampliação da faixa de responsabilidade do Estado brasileiro quanto à oferta de ensino obrigatório e gratuito. Nos anos setenta, a obrigatoriedade era apenas dos 7 aos 10 anos de idade e, em 2009, ela foi estendida,

atendendo crianças de 4 aos 17 anos de idade (WERLE, 2011).

A Constituição Federal de 1988 também contribuiu para o cenário que temos atualmente, pois torna os municípios mais autônomos para realizarem ações que envolvam gestão democrática e colaboração entre Estados, Municípios e a União. Em seu Artigo 211, declara que: A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Os Municípios são responsáveis prioritariamente pelo Ensino Fundamental e pela Educação Infantil. Além disso, apregoa que Estados e Municípios são responsáveis por definir normas, com a finalidade de assegurar a universalização do Ensino Fundamental.

Assegurados pela constituição, os Municípios têm a possibilidade de não somente pensar em estratégias para garantir o acesso e permanência dos alunos na escola, mas também de formular novas possibilidades que garantam um ensino de qualidade, que é um critério o obrigatório citado no mesmo documento LDBEN, artigo 4º, Inciso IX, quando se refere ao dever do Estado em estabelecer padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 1996).

Em meio a todo este contexto, em fins da década de 1980, o Brasil ensaia suas primeiras experiências em avaliação em larga escala na Educação Básica. O Ministério da Educação (MEC) realiza uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º grau, nos estados do Pará e Rio Grande do Norte. Neste contexto, aparecem os três principais articuladores interessados na implantação das referidas políticas de avaliação: em primeiro lugar, o Banco Mundial (BM); em segundo, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimentos (BIRD) e, por último, o MEC, que demonstrava interesse em realizar uma avaliação mais ampla no ensino público (WERLE, 2011).

Em 1990, inicia-se o 1º ciclo do Saep, desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. Com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação, desenvolvem-se os ciclos de 1990 e 1993, tanto no tratamento quanto na análise de dados [...] É a partir de 1992 que a avaliação externa em larga escala passa para a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. Nesta época, paralelamente, iniciam-se as primeiras experiências de avaliação em nível estadual (BONANIMO, 2002, p.64).

O sistema de avaliação fortalecia suas bases, caminhando gradativamente para o sistema vigente, com a ajuda de investidores estrangeiros e com um grande interesse por parte do MEC, exigindo que o processo de avaliação fosse universalizado. Como afirma o conteúdo do artigo 87, parágrafo 3º, inciso IV da LDBEN 9394/96, que diz:

Art. 87. É instituída a década da educação, a iniciar-se em ano a partir da publicação desta Lei [...] § 3º cada município e, supletivamente, o Estado e União, deverá [...] IV- integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL1996).

Com a promulgação desta lei, as políticas avaliativas também se consolidaram como instrumento necessário para tornar possível um ensino de qualidade, não só com os recursos de investidores estrangeiros, mas também com grande investimento por parte do MEC.

Destaco ainda o fato de que, no ano de 1996, a lei N° 9394/96 (BRASIL, 1996) reafirma o papel dado a avaliações externas, tornando imperativa a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Fundo este criado com o objetivo de financiar a educação básica, garantindo um valor por aluno, e assegurar recursos para o pagamento de professores em pleno exercício do magistério no Ensino Fundamental.

Nas últimas décadas, temos vivido, nas escolas brasileiras, uma supervalorização das avaliações. Para isto, basta apenas elencarmos algumas das avaliações em vigor em nosso país. Temos, hoje, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRSESC - Prova Brasil), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os projetos internacionais de avaliação em larga escala, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico OCDE, sem falar nas avaliações internas elaboradas pelos próprios municípios e estados.

Um dos fatores geradores do meu interesse pelo tema avaliação em larga escala foi a supervalorização dos resultados alcançados pelas escolas nos referidos exames, já que a exposição exacerbada dos resultados acaba influenciando, de alguma forma, o cotidiano escolar. Questionamos a possibilidade de que as aulas de língua materna estejam voltando seus fazeres para a preparação dos alunos que irão realizar as avaliações externas. Se tal fato for verídico, torna-se importante averiguá-lo, pois os documentos oficiais apontam para a valorização da leitura e da produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental.

Em 2009, o estágio curricular, no curso de Pedagogia, auxiliou-me no contato com as atividades cotidianas numa escola próxima de minha casa. Também, durante este período, tive acesso a algumas informações sobre o cotidiano da instituição e pude observar a aplicação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. Tal fato instigou-me a buscar conhecer melhor a relação existente entre o cotidiano escolar e as avaliações externas.

Mesmo no ano de 2005, em que foram divulgados os resultados da Prova Brasil,

surgiram questionamentos sobre sua eficácia ou até mesmo sua veracidade, pois parece-me que tal “sistema” fotografa (reproduz) momentos estanques do contexto pedagógico, desvinculados da realidade, do cotidiano, das vivências dos alunos e alunas. Esta avaliação, da forma como tem sido proposta e realizada, leva-nos a refletir se ela poderia legitimar as desigualdades já existentes no interior da escola. É reducionista acreditar que os testes aplicados, em momentos diferenciados, são a representação direta do que se aprendeu. Suscita desconfiança, pois há muitas variáveis em jogo. A ideia de que o resultado de um teste representa aprendizagens consolidadas deve ser problematizada e tensionada. Há contextos subjetivos diversos envolvidos nos resultados alcançados pelos alunos; e limitar-se a oferecer-lhes conteúdos ditos mínimos ou diagnosticar o que ainda lhes “falta adquirir” em relação ao que eles já “dominam” é desconsiderar sua produção anterior, desqualificar todo o processo, é legitimar a fala preconceituosa de que alunos de escolas da periferia são menos capazes de assimilar os conteúdos do que alunos que vivem e estudam em bairros “mais abastados”.

Se levarmos em consideração o fato de que a avaliação como uma prática de medição, regulação ou verificação sempre esteve presente em nossa sociedade, atuando como ferramenta para a promoção da qualidade, não se pode negar que ela encontrou na educação um local privilegiado, pois a escola tem assumido este papel de validadora, aferidora e até mesmo legitimadora da “qualidade” que os instrumentos governamentais têm buscado. A avaliação esteve presente na sociedade, exercendo diferentes papéis ao longo dos tempos. Nos estudos de Dias Sobrinho (2003), vemos um resgate histórico a respeito da construção deste conceito. O autor dividiu em cinco períodos históricos e categorizou as abordagens avaliativas:

O primeiro período, anos finais do século XIX e início do século XX, mostra que os testes de mensuração de capacidades mentais e físicas eram usadas como critérios de seleção e classificação. A avaliação era confundida com medição e situava-se, basicamente, no campo da psicologia.

No segundo período (1934-1945), a avaliação era utilizada como instrumento de regulação do conhecimento, com objetivos bem definidos de monitoramento das aprendizagens.

No terceiro período (1946 – 1957), a avaliação é responsável por demonstrar eficiência e produtividade.

O quarto período (1958 – 1972), a avaliação não está voltada apenas para os alunos, mas também para professores, escolas, conteúdos e metodologias.

No quinto período, iniciado em meados de 1970, surge a avaliação da avaliação (meta-avaliações). Parece-me que ainda estamos vivenciando este momento, no qual avaliamos as avaliações realizadas para, a partir delas, avaliarmos novamente o que já se havia avaliado. Dias Sobrinho (2003, p.16-28 *apud* STTUFFLEBEAM; SHINKFIELD,1995).

Diante de nós está o desafio de fazer da avaliação um lugar de possibilidades, de enfrentamentos, para que, dessa forma, ela possa vir a concorrer para a promoção da qualidade do processo educativo.

### 2.3 As avaliações e seus problemas

Nos últimos anos, alguns países, entre eles o Brasil, seguiram os movimentos iniciados nos Estados Unidos da América (1983), “buscando reformas educacionais que amenizassem o baixo desempenho dos alunos em testes padronizados internacionais”. (AFONSO 2009, p.65).

Em meio a estes movimentos, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desponta como protagonista, exercendo um papel importante para a implementação das avaliações em larga escala, nos países que dela fazem parte, como afirma Dias Sobrinho (2003, p.161).

Vários modelos de avaliação são elaborados pelas agências ligadas à OCDE. Esta organização define como prioritários os seguintes eixos: fluxos de alunos no sistema; resultados (rendimentos); estabelecimentos de ensino; custos; expectativas e atitudes ante a educação. A organização ainda “contribui” com ajuda de custo aos países filiados a ela, formação de especialistas e definição de critérios e indicadores para a educação. Diante do exposto, não é difícil entender por que o Sistema de Avaliação da Educação Básica, no Brasil, teve como principal modelo o *National Assessment of Education Progress* (NAEP<sup>4</sup>). Segundo Vieira, 2010:

O Brasil conta hoje com mais de 50 milhões de alunos, matriculados na Educação Básica (BRASIL, 2008). O governo brasileiro afirma que vive a democratização do acesso do Ensino Fundamental, atingindo 97.2% da população com idade entre 7 e 14 anos matriculados na escola. Contudo, não tem sido visíveis os bons resultados esperados no que se refere às implantações de políticas públicas intensamente implementadas desde meados de 1990. As avaliações nacionais têm mostrado o péssimo desempenho da educação pública, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (VIEIRA, 2010, p.2).

A partir da década de 1990, o governo federal implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de obter dados para subsidiar as políticas públicas e poder acompanhar a “qualidade” da escola brasileira. O SAEB teve sua primeira aplicação no ano de 1995, e a segunda edição ocorreu em 1998; desde então vem sendo aplicado

---

<sup>4</sup> O NAEP é uma medida de desempenho do aluno, que permite comparar o desempenho dos alunos de um estado com os estudantes de todo o país ou em outros estados nas classes de quatro, oito e doze anos em assuntos como leitura, escrita, matemática e ciências. É patrocinado pelo Departamento de Educação dos EUA. A maioria dos distritos escolares são obrigados a tomar parte no NAEP, mas é voluntária ao nível do aluno.

bianualmente, em todo o território nacional.

No período compreendido entre 1995 e 2003, o SAEB sofreu muitas modificações e aprimoramentos. O que se verificou com a análise dos dados coletados, neste período, foi a insuficiência (médias obtidas abaixo da média mínima satisfatória) do domínio das habilidades e competências esperadas em cada nível de ensino (INEP, 2004). Em Língua Portuguesa, em todo o Brasil, a média de desempenho sofreu um decréscimo, respectivamente, de 188,3 para 169,4 no quinto ano; de 256,1 para 232,0 no nono ano e de 298,0 para 262,3 no 3º ano do Ensino Médio.

Infelizmente, o que os dados também constataram foi que, embora tenha havido uma significativa expansão do acesso à escolarização das crianças das classes populares, o mesmo não aconteceu com a aquisição e domínio das habilidades exigidas. As políticas de investimentos em avaliação estão na contramão dos resultados apresentados pelo SAEB e conforme os resultados apresentados pelo do IDEB. As escolas que obtiveram um bom IDEB, recebem mais verbas, e as que não tiveram um bom desempenho não recebem verbas tão altas.

Esperávamos que acontecesse justamente o oposto, pois as escolas que demonstrassem resultados preocupantes, com alunos em situação de vulnerabilidade ou defasagens na aprendizagem, seriam contempladas com maiores investimentos por parte do poder público, facultando-lhes a oportunidade de investir em materiais didáticos, estrutura física e capacitação de seus profissionais, com a intenção de tentar transformar esta realidade (sua invisibilidade).

Mas, infelizmente, isto não aconteceu. Fica claro que, quanto menores forem as médias alcançadas no IDEB, menores são os investimentos financeiros recebidos pelas escolas. Como resultado disto, escolas com dificuldades na aprendizagem de seus alunos recebem menos recursos e menos ainda têm para investir em estratégias na melhoria da aprendizagem.

Infelizmente, elas (as escolas) continuam obscurecidas pela penumbra do fracasso escolar, enquanto as classificadas como “boas” e com bons índices ganham cada vez mais verbas e investimentos, cada vez mais atraindo, para seus resultados, o brilho dos holofotes. As escolas da rede pública têm vivenciado diretamente estas mudanças. Durante as décadas de 1980 e 1990 (de forma mais acentuada na década de 90), temos participado do processo de implementação das avaliações em larga escala, nas escolas de todo o país, sob a justificativa de adequar os sistemas de ensino às transformações de ordem política e social que têm afetado a sociedade.

Atualmente, as políticas educacionais estão voltadas ao propósito de garantir, não só a

presença do aluno no sistema educativo, mas também corrigir o fluxo, combater a evasão e a repetência, garantindo o aprendizado de um currículo mínimo, nivelado por padrões internacionais, segundo a visão de alguns reformadores da educação.

Para que o processo alcançasse os resultados esperados, era necessário que os educadores compreendessem de que forma as informações produzidas pelas avaliações externas (índices obtidos) iriam influenciar na organização da escola e no trabalho pedagógico que seria desenvolvido, principalmente sobre o currículo da unidade.

As avaliações passaram a interferir diretamente em todos os aspectos da organização da gestão escolar, pois se tornaram a principal ferramenta para aferir a “qualidade” da educação básica no Brasil. Acredito que as práticas cotidianas de algumas escolas estejam voltadas para a supervalorização dos resultados obtidos nas avaliações externas, modificando os hábitos do cotidiano, sua rotina e até mesmo o currículo. Causa-me grande inquietação pensar que a escola está adquirindo ou absorvendo a cultura puramente mercadológica imposta pelas políticas de avaliação, tornando-se um mercado produtor de desempenho e resultados.

Gostaria de voltar o olhar desta pesquisa para a questão especificamente aqui retratada, a supervalorização do resultado quantitativo em detrimento de questões qualitativas, subjetivas e que não podem ser mensuradas ou quantificadas. Segundo Casassus (2009), “pontuação não é qualidade”, e atrelar a qualidade de uma instituição aos resultados de uma prova ou de uma nota é um reducionismo dos valores atribuídos à escola.

Embora tenhamos visto que os exames historicamente sempre estiveram ligados à concepção de avaliar, o que vivenciamos hoje é uma valorização exacerbada aos exames. Diaz Barriga (2003, p.51) definiu-a como a “cultura do exame”.

Nos anos 1990, as avaliações externas tornaram-se um dos principais eixos da política educacional, vigorando nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e continuando nos governos Lula e Dilma Roussef, no contexto de lançamento do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE). Já no governo Luiz Inácio Lula da Silva, o decreto 6094 de abril de 2007 instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como representação oficial dos índices alcançados nas avaliações externas.

Desta forma, as notas obtidas pelas escolas na composição do IDEB tornaram-se grande influência no trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas. O IDEB tornou-se o eixo norteador do trabalho pedagógico. Surgia, nas escolas, a preocupação em desenvolver ações que atendessem às exigências contidas nas avaliações externas.

Diante desta nova perspectiva educacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) tornou-se o responsável pela elaboração das avaliações; e o IDEB, o “indicador”

oficial, com seus resultados sendo vistos como padrões de “qualidade”. Esta “qualidade” ficaria então explicitada nas “notas” e nos resultados obtidos pelas escolas submetidas às referidas avaliações, consolidando a teoria da pedagogia do exame em que todos os olhares e fazeres das escolas giram em torno do alcance de boas notas.

Os Sistemas de Ensino e as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) passaram a sofrer uma grande pressão por parte das instâncias superiores, (o MEC pressionava as SMEs, elas pressionavam as escolas, e estas, por sua vez, os professores). Tornou-se uma roda viva de pressões por melhores resultados nas avaliações externas que compõem as notas do IDEB e alcançar as metas estipuladas para cada ano a partir de então. Tivemos, portanto, neste período, uma migração dos objetivos pedagógicos das avaliações, transformando-as de qualitativas e formativas em apenas quantitativas, valorizando, de forma excessiva, a questão da nota em detrimento dos ganhos e evoluções alcançadas pelos alunos nestas avaliações.

As escolas e o trabalho pedagógico nelas desenvolvidos ficam então subordinados às “metas” estabelecidas pelo Ministério da Educação até o ano de 2022, ano do bicentenário da Proclamação da República.

Para o MEC quais seriam as metas que as escolas deveriam atingir?

O IDEB é mais um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas as esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. (Portal IDEB/SAEB).

As **metas** são exatamente isso: o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8 registrada em 2005, para um IDEB de 6,0 na primeira fase do ensino fundamental. Foi o Inep quem estabeleceu parâmetros técnicos de comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil com os países da OCDE (Portal IDEB/SAEB, 2011, p.1).

Neste momento, observamos o movimento de busca pelas metas estabelecidas pelo MEC que transformou toda a logística das escolas. As escolas vivem a pressão de produzir números, de atingir as metas pré-estabelecidas, tornando-se meras ferramentas na sua produção performática. Em meio às discussões ligadas ao alcance das metas, a responsabilização das escolas em torná-las possíveis torna-se mais uma preocupação sobre elas. O professor passa a ser visto como mediador desse processo e ter responsabilidade para a obtenção de bons resultados nas provas nacionais. Tais resultados vêm sendo considerados o espelho da realidade educacional vivenciada nas escolas públicas brasileiras.

Embora não estejam diretamente vinculadas às escolas, as avaliações externas tornaram-

se fortes influências para as atividades cotidianas desenvolvidas nestes estabelecimentos. Consequentemente, algumas competências básicas que o aluno deve adquirir, ao longo de seu processo de escolarização e que se refletem diretamente no planejamento das atividades desenvolvidas pelos professores, foram priorizadas.

## 2.4 A Prova Brasil: Implicações e Implicâncias

“No que tange à qualidade, parece-nos que a avaliação tem sido utilizada como a redentora dos males da educação, transformando-se em um fim em si mesma. Há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade.”  
Carta de Campinas<sup>5</sup>

A atual Constituição Federal estabelece, em seu artigo 206, que um dos princípios no qual deve estar embasado o ensino no Brasil é a garantia de um “padrão” de qualidade. Embora o discurso proferido em nome da qualidade da educação a partir de indicadores externos tenha um apelo social (avaliações em larga escala), não se pode fechar os olhos para o caráter político de tais investimentos.

A meta do governo brasileiro é atingir, até 2021, os índices máximos definidos para a Educação Básica em todo o território nacional. Para atingir tal meta, o Ministério da Educação utiliza, entre outras ferramentas, as avaliações externas.

A Prova Brasil é uma das principais ferramentas utilizadas pelo governo para que as pretensões de atingir as metas para a Educação Básica sejam alcançadas. A referida avaliação é composta por questões que abordam Língua Portuguesa e Matemática e, juntamente com as questões de múltipla escolha das disciplinas os alunos, respondem a um extenso questionário socioeconômico e cultural relacionado ao contexto social no qual estão inseridos.

Atualmente as avaliações em larga escala são realizadas em todo o país, sob a responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Além da Prova Brasil (ANRESC), também são aplicadas as do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); a Provinha Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

---

<sup>5</sup> A Carta de Campinas (disponível em anexo) foi redigida por um grupo de profissionais da educação a partir das discussões realizadas no Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, ocorrido entre os dias 16 e 18 de agosto de 2011, na Universidade Estadual de Campinas. Estes vêm a público trazer suas preocupações com o presente momento educacional brasileiro, no tocante às políticas de responsabilização, meritocracia e privatização em curso.

Os discursos proferidos pelos setores responsáveis pela educação, em nosso país, apontam para a questão dos apelos sociais em prol de uma educação que possa diminuir as desigualdades existentes neste campo e utilizam este álibi para traçar os caminhos que as políticas educacionais e as práticas educativas devem trilhar.

Além de avaliar o desempenho dos alunos que realizam as avaliações externas, notamos que os questionários respondidos por alunos e professores apontam um interesse em conhecer melhor os perfis dos profissionais que atuam na rede pública de ensino. Tal afirmação está embasada no questionário proposto para as professoras do 5º ano. As professoras responsáveis pelas turmas avaliadas precisam responder a um questionário bastante abrangente.

Cheguei à escola 07h e 25 min. As professoras já estavam reunidas na sala de professores. A pessoa responsável por aplicar a Prova Brasil já havia chegado. Para adiantar o processo, ela distribuiu o questionário específico para as professoras do 5º ano, e as professoras B e E já haviam começado a responder. No alto da folha do questionário, estava escrito SAEB 2015. E, de acordo com as professoras, o questionário era composto por 125 questões com cartão-resposta para marcação das mesmas. Algumas perguntas são de caráter pessoal, como idade e sexo. Outras abordam a formação das professoras, buscando saber sobre sua formação acadêmica. Perguntas sobre os cursos de especialização que elas possuem, seus hábitos de leitura, quantidade de livros lidos no período de um ano, entre outras. O questionário indaga ainda sobre questões pedagógicas da unidade escolar, sobre a periodicidade das reuniões de planejamento, sobre a organização da escola e problemas socioculturais envolvendo alunos, como a questão da violência e dificuldades de aprendizagem. (Diário de Campo, 24/11/15).

De acordo com Castro (1999), o Brasil e outros países em desenvolvimento, na época das primeiras discussões sobre a implementação das políticas de avaliação externa (início da década de 1990), precisavam de estratégias para melhorar a qualidade do ensino ofertado. Havia uma necessidade de articular um consenso de tomada de decisões a respeito da educação nacional.

Desde então, as políticas educacionais buscam garantir não apenas acesso e permanência dos alunos das classes populares na escola, mas buscam também garantir-lhes um aprendizado mínimo de “qualidade”, para que consigam, entre outros benefícios, a inserção em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

As avaliações externas atuam como instrumentos essenciais no processo de formação desta política ideológica e cultural. Elas podem exercer o papel de ferramentas facilitadoras do processo de padronização tanto das ações quanto dos conteúdos e metodologias utilizadas pelas escolas em todo o país.

Para Werle (2011), as avaliações não passam de uma fotografia do ponto de vista mais amplo, visto que elas não são capazes de exprimir os detalhes da multiplicidade dos processos

e dos saberes e fazeres docentes e discentes.

Mesmo com esta impossibilidade de padronizar e nivelar os educandos em um mesmo patamar, fazendo um ranqueamento entre “melhores e piores”, as avaliações vêm ganhando cada vez mais visibilidade e legitimidade em nosso país.

Podemos destacar, neste movimento, não apenas as avaliações internas da aprendizagem, visto que o Brasil tem seguido o mesmo trajeto de muitos outros países e tem se submetido ao ranqueamentos de organizações internacionais. Dentre elas, podemos destacar o PISA<sup>6</sup>.

Com o “objetivo de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas” no campo educacional, o MEC intensifica as ações em busca de uma maior qualidade para a educação oferecida nas instituições escolares espalhadas pelo Brasil (BRASIL, 2008, p.12).

Atualmente, o que se observa dentre os três pilares que fundamentavam as políticas de avaliação propostas pelo MEC (formulação, reformulação e monitoramento) é que a única que parece estar em evidência é o monitoramento, visto que as avaliações externas ainda não produziram frutos de “ações concretas” de formulação ou até mesmo reformulação das ações educativas desenvolvidas nas unidades escolares brasileiras.

Apenas ações de monitoramento parecem ter sobressaído neste novo paradigma educacional. Neste sentido, a Prova Brasil tem atuado como um dispositivo de controle não apenas das práticas curriculares dos docentes, ela pode estar modificando o cotidiano das unidades escolares, retirando ou restringindo a autonomia dos professores em seus fazeres.

Dias Sobrinho (2003) alerta que as avaliações em larga escala são partes essenciais no processo ideológico, cultural, econômico e social. Elas têm o poder de se constituir como ferramenta para a privatização da educação pública. De acordo com o autor, o culto aos resultados e a comparação com sistemas de ensino privado são fatores que estimulam a competitividade.

De acordo com o *site* da Prova Brasil, ela é apenas um instrumento que consiste em avaliações para diagnóstico, em larga escala [...] que têm o objetivo de “avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (BRASIL, 2012).

---

<sup>6</sup> O PISA é um programa internacional de avaliação comparada e tem por finalidade avaliar o desempenho de alunos de 15 anos, produzindo indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais dos países participantes. Esse programa é desenvolvido e coordenado pela OCDE e realizado a cada 3 anos. Desde o ano 2000, data da sua primeira aplicação, contou com a participação de 35 países, entre eles o Brasil.

Mesmo sendo aplicada de forma amostral, desde 2005, ano de aplicação da primeira edição da Prova Brasil, os municípios brasileiros precisaram assumir um compromisso (termo de adesão), assegurando sua participação nas avaliações. Em 2005 e 2007, a aplicação da P.B. ficou restrita apenas às zonas urbanas; mas, em 2009, sua abrangência estendeu-se também para as zonas rurais do país, em turmas com mais de 20 alunos (BRASIL, 2008).

A partir destes resultados aferidos pela P.B., o governo estabelecerá o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que servirá para verificar o cumprimento das metas estabelecidas pelo PDE. A meta estabelecida pelo documento para o componente curricular de Língua Portuguesa é de 6,0 em 2022.

De acordo com Vieira (2010), a Prova Brasil não é puramente um processo técnico, nem tampouco se constitui enquanto medida quantitativa neutra. Ela envolve concepções de educação e, por vezes, restringindo-as ao domínio de algumas competências. A autora reforça a visão pragmática imposta pelas avaliações, via domínio de competências, habilidades, proficiência e descritores. Segundo o discurso difundido pelo governo, a realização de uma avaliação de sistema de dimensões nacionais prescindiu a elaboração de uma matriz de referência, capaz de informar aos envolvidos no processo o que será avaliado.

“A matriz de referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série e informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2008, p.17). Vale ressaltar “que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar”, mas apenas habilidades e competências que precisam ser aferidas, cada uma delas é sintetizada por um descritor (BRASIL, 2009, p.17).

Barreiros (2002) relata preocupação com esta face da avaliação no sentido de torná-la instrumentos de segregação, (des) classificação e submissão do fazer pedagógico desenvolvido pelas escolas. Esta pressão em busca de índices e bom desempenho nas avaliações externas tem tensionado a relação entre professores e gestores dos sistemas de ensino.

Com a expansão da massa de avaliações desenvolve-se o receio da repercussão dos resultados decorrentes do processo avaliativo, que define novos currículos, o orçamento das escolas, formação e salário dos professores. Isto é, escola com baixo desempenho, menor gratificação, e conseqüentemente, faz com que professores se vejam aprisionados ao uso de parâmetros e diretrizes curriculares, de forma a garantir o aprendizado dos conteúdos básicos cobrados nas avaliações já que se cobra dos professores e das escolas a eficácia dos recursos que neles são investidos (BARREIROS, 2002, p.5).

De acordo com o autor, cobra-se dos alunos competências e habilidades nos resultados das avaliações para garantir-lhes um nível de “qualidade” satisfatório, quando comparados às

políticas internacionais. Cabe ainda ressaltar que um instrumento como a Prova Brasil, que demonstra os resultados por escola, pode ser utilizado para ter um maior controle do trabalho docente realizado pelas instituições de ensino em todo país.

Durante a realização da pesquisa, conversei algumas vezes com as professoras que atuavam diretamente com as turmas. Tinha a intenção de ouvi-las, queria saber suas opiniões sobre a Prova Brasil. Adotei a conversa como principal instrumento na captação dos dados desejados e, para isso, inspirei-me na fala de Serpa (2010), que afirma que “Conversa não possui roteiro. Nem estruturado, nem superestruturado. Conversa é fluxo”. Seguindo este fluxo, busquei captar os indícios que apontavam para a relação entre as avaliações e seus efeitos no trabalho realizado pelos professores e sua repercussão no cotidiano escolar. De uma conversa bastante agradável com a professora C, responsável pelos projetos desenvolvidos na Sala de Leitura, obtive o relato transcrito a seguir:

Geralmente, as avaliações externas nos causam um pouco de transtorno, e a gente tem que acelerar o que pensava para o ano todo. Às vezes, as turmas não estão preparadas para esta realidade da Prova Brasil. Temos turmas que possuem dois perfis, três perfis. Assim, na sala de leitura, tentamos ajudar ao máximo a professora de sala de aula nessa parte, mas, como temos apenas 50 minutos, torna-se complicado para nós, para os alunos e para a professora da turma você ter que adequar o conteúdo para uma turma que é tão diferenciada, em que os perfis são tão diferentes, adequar esta história toda da Prova Brasil. Geralmente, é bastante complicado. O que falta? Falta tempo, e, às vezes, nas turmas, você tem quatro grupos de estudantes. Aqueles que ainda estão em processo de alfabetização, os que ainda estão muito longe disto, os alunos inclusos. Então a professora tem que dar conta de todos estes perfis. Às vezes, ficamos de cabelo em pé, literalmente, sem saber o que fazer. E você tenta, né? Aqui, na sala de leitura, a gente faz o quê? Por exemplo, hoje, vamos trabalhar biografias, então você fala, né? Tenta explicar que tipo de texto é a que se destina, e isto já dá uma ajudinha para o professor, já é um gancho. Na hora da Prova Brasil é um burburinho total na escola, em todos os níveis, porque a gente fica preocupada com como vamos dar conta de tudo isto. (Diário de Campo, 20 de maio de 2015).

Durante a gravação da conversa transcrita e registrada no diário de campo, fica evidenciada a preocupação da professora em trabalhar os conteúdos e preparar os alunos para a realização da Prova Brasil. Neste momento, a pesquisa constata que, de maneira sutil, os fazeres pedagógicos da escola estão atrelados ao desempenho dos alunos na referida avaliação, mesmo que de maneira velada, a avaliação exerce certa interferência nas ações desenvolvidas no cotidiano escolar. O relato da professora C descreve um pouco da preocupação das professoras com o momento de realização da Prova Brasil, de como elas buscam fazer o máximo possível para atender os diferentes grupos, em níveis diferentes de aprendizagem, para realizarem um instrumento uniforme.

A fala da professora nos leva a refletir o quanto a uniformização dos indivíduos é chocante, pois, mesmo que as professoras detectem a existência de estudantes em várias

etapas distintas de aprendizagem, elas também sabem que todos serão submetidos aos mesmos instrumentos avaliativos. Tal fato pode contribuir para que as ações desenvolvidas pelas professoras possam ser cerceadas, reduzindo um pouco a multiplicidade de conteúdos, tornando o trabalho refém dos conteúdos cobrados nas avaliações.

Em outra conversa com a professora E, responsável pelo conteúdo de Língua Portuguesa, também percebi a preocupação existente com o desempenho dos alunos na referida avaliação:

Eu acho que a Prova Brasil alterou sim, nosso cotidiano. Não acho que tenha alterado para prejudicar, mas, de uma forma geral, alterou, porque a gente fica preocupada com a nota da escola. Então a gente fica trabalhando muito, para fazer o melhor na Prova Brasil e, às vezes, foge um pouco do nosso currículo. Temos que adiantar algumas matérias relacionadas ao conteúdo da prova, entende? Às vezes, isso interfere no currículo da escola (Diário de Campo, 25 de maio de 2015).

Para Sousa (2003), as avaliações impõem regras que são colocadas frente ao grupo de professores e alunos, gerando impactos na elaboração e organização dos currículos e, conseqüentemente, interferindo no trabalho pedagógico.

As regras ditadas pelas avaliações externas têm estimulado a competitividade entre as instituições, comparações entre as escolas e têm levado as práticas a certa padronização:

[...] uma conclusão do papel do Estado na condução das políticas educacionais. Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar. (SOUSA, 2003, p.180).

A Prova Brasil, como forma de controle externo, consegue ser individual e total ao mesmo tempo, na medida em que fornece os resultados por escola, por município, por estado e os compara em nível nacional.

A autora demonstra sua preocupação quanto à supervalorização apenas de resultados que possam ser mensurados, medidos ou utilizados como mecanismos de discriminação. Para Sousa (2003), as avaliações impõem regras que podem ser vistas como motivadoras da competição e disputas entre os sistemas de ensino:

A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão do currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação com aos testes de rendimento aplicados a alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendendo o conhecimento como um conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios. (SOUSA, 2003, p.188 - 189).

## 2.5 Avaliações: diagnóstico ou prescrição?

No início dos anos 90, as políticas educacionais voltadas para o campo da avaliação ganharam força. No Brasil, a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1993, o início da aplicação da Prova Brasil, em 2005, e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foram os precursores dos movimentos de avaliação em larga escala no cenário educacional.

O Brasil e muitos outros países latino-americanos aderiram ao movimento iniciado nos Estados Unidos da América. Durante os primeiros anos deste movimento, muitos modelos de avaliação foram criados para atender os anseios das políticas públicas para o campo da educação. Atualmente, existem avaliações em larga escala em todos os níveis da educação: Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior.

A Prova Brasil assumiu um papel importante nesta política educacional, pois seu alcance é maior e seus resultados, juntamente com o fluxo escolar, são usados para a elaboração do IDEB (Sousa, 2010, p.183). O efeito das políticas de avaliação em larga escala foi tão abrangente que, até a presente data (dezembro de 2015), quatorze estados brasileiros possuem avaliações próprias, dentre eles o Rio de Janeiro<sup>7</sup>. No âmbito municipal, algumas cidades também embasadas pelos princípios de busca da “qualidade”, desenvolveram avaliações próprias, inclusive o Município de Duque de Caxias<sup>8</sup>.

Alguns estudiosos brasileiros têm estabelecido diálogos em que a avaliação em larga escala é alvo de duras críticas; dentre eles podemos destacar Esteban (2012), Freitas L.C. (2007, 2005, 2009 e 2014), Amaro (2012) e Paro (2012). No cenário internacional, podemos destacar os estudos de Casassus (2009), Enguita (1995), Dias Sobrinho (2002,2003 e 2008) e Díaz Barriga (2003).

Para Ball (2010), as avaliações externas têm transformado a educação em uma forma de “mercado” e, ao mesmo tempo, as avaliações têm assumido um papel gerencialista, produtivista e performático.

Se conceituarmos a avaliação como uma ferramenta que promova práticas apenas sociais em busca de qualidade, atuando como ferramenta viabilizadora dos processos

---

<sup>7</sup> SAERJ. Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, existe desde 2008, criado para promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do R.J. nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, no 4º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio.

<sup>8</sup> A Prova Caxias foi aplicada nos anos de 2011 e 2012 e avaliou os alunos do 4º ano do ensino fundamental.

avaliativos, poderemos encontrar, nela, uma ferramenta a favor da aprendizagem. Os discursos apontam na direção das políticas educacionais como forma de legitimar apelos “sociais”. Primeiramente, o discurso destas políticas girava em torno da questão do acesso e permanência dos alunos oriundos das classes populares. Em um segundo momento, a questão que exigia atenção era a questão da repetência e da evasão escolar. Atualmente, as ações voltam-se para a questão da qualidade e para que esta tal “qualidade” seja atingida, originando uma cultura em que os testes padronizados (avaliações de larga escala) assumem um papel de protagonistas.

Porém, se a utilizarmos para definir parâmetros, aferir capacidades, qualificar ou desqualificar instituições ou indivíduos, poderemos torná-las um instrumento de exclusão. De acordo com Sousa (2010 *apud* FRANCO, 2004, p.187), “as políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras ou virem a servir à intensificação das desigualdades educacionais e sociais, seus fins e meios, e o uso de seus resultados são reveladores do real significado que assumem no papel educacional.” Amaro (2010) chama-nos a atenção a respeito da utilização dos resultados das avaliações externas em nossos fazeres pedagógicos cotidianos. O autor convida-nos a fazer uma reflexão de como tais avaliações podem contribuir na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Sobre tais avaliações indaga:

Que efeitos produzem? Ajudam na reflexão do trabalho desenvolvido? Estimulam um trabalho de melhor qualidade? Geram algum tipo de mal-estar? [...] Como as escolas refletem sobre os resultados alcançados? Que aspectos foram realmente indicados? Que análises são realizadas? Como as escolas recebem os resultados? (AMARO, 2010, p.6).

O autor também propõe o diálogo e a reflexão sobre outros aspectos que devem ser considerados, quando discutimos sobre as avaliações externas:

Tais resultados estão promovendo uma autoavaliação da escola? Como professores e gestores refletem sobre o trabalho pedagógico? Como as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da escola podem contribuir para a melhoria dos resultados? Que efeitos reais provocam nos professores, nos gestores, nos alunos e nos pais? (AMARO, 2010, p.6).

São algumas questões norteadoras da discussão proposta, a fim de buscar identificar efeitos reais deste processo avaliativo no cotidiano da escola. O que questionamos é a forma como as avaliações externas vêm assumindo a função de ferramenta aferidora de uma “qualidade” na/da educação.

Ao apresentar a avaliação nesta perspectiva apenas investigativa, seguimos um rumo contrário ao que temos observado nas últimas décadas, em que as avaliações vêm assumindo o protagonismo no cenário educacional, agindo como política indutora, deixando de ser uma

ferramenta para assumir a função de legitimadora de “qualidade”; deixando de ser diagnóstica para ser prescritiva; não observando (em alguns casos) um papel de sondagem e verificação das defasagens que os alunos possam ter para elaborar estratégias que possam saná-las e, sim, tornando-se prescritivas como os “remédios” para “curar” décadas de desigualdades.

## 2.6 Avaliação e Qualidade: Sinônimos ou Antônimos?

Não há como discutir a avaliação da educação sem falar da qualidade, visto que são dois temas complexamente interligados. A questão da qualidade, assim como a questão da avaliação, vem assumindo, atualmente, um papel de destaque no cenário educacional. Entende-se que o conceito de qualidade seja algo abrangente e subjetivo, porém este conceito vem sendo empregado no discurso de padronização dos sistemas de ensino, do currículo e da avaliação.

Os planos, projetos e metas preestabelecidos para a educação brasileira têm usado a questão da qualidade como base de sustentação de políticas públicas e ações indutoras propostas pelos órgãos responsáveis, com o objetivo de fazer da qualidade a meta a ser alcançada nas próximas décadas.

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é sem dúvida “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. (ENGUITA, 1995, p.95).

Enguita (1995) propõe uma reflexão sobre os conceitos de qualidade utilizados atualmente pelos sistemas de ensino. O autor aponta três lógicas utilizadas pelas políticas públicas educacionais que legitimam o discurso na utilização da qualidade como sendo uma meta urgente a ser alcançada. A primeira seria a adoção de recursos públicos para a educação, de forma que a qualidade seria medida tendo como referência a quantidade de recursos investidos na educação. A segunda estaria embasada não mais nos recursos investidos e, sim, nos processos educacionais. A terceira visão, e que tem predominado nestes últimos dias, está ligada aos interesses do mercado (interesse empresarial). Tal lógica que entende a escola e seus indivíduos como parte de um mercado teve início nos EUA, como já mencionamos anteriormente, baseada na concorrência, na competitividade e no estabelecimento de rankings entre indivíduos e instituições.

Hoje em dia se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los; taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparação internacionais de rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado. (ENGUITA, 1995, p.98).

A discussão sobre a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas tem sido o alvo de questionamentos sobre a eficácia do modelo adotado para legitimá-la. Qualidade apenas embasada no desempenho de alunos e escola nos testes padronizados não é suficiente. Acreditamos que tal conceito não seria o bastante para que qualidade na educação ou uma educação de qualidade fosse alcançada.

Enguita (1995) esclarece que a expressão qualidade conota algo que distingue um bem ou um serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas análogas necessidades.

No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la as igualdades, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais (ENGUITA, 1995, p.107).

A qualidade não é um produto que se pode comprar, vender ou negociar. Ela deixou de ser apenas uma expressão e tornou-se o eixo do discurso sobre a educação. De acordo com Enguita (1995), ela vem substituindo a problemática da igualdade, não se discute mais a igualdade de oportunidade na educação e, sim, uma educação de qualidade. A qualidade não deve ser encarada apenas como um dado, um valor quantificável, ela é construída nos saberes cotidianos da escola, na interação entre os sujeitos, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo. O processo de uma educação de qualidade não se constitui sozinho, ele é fruto de uma produção coletiva. Freitas L.C. (2005, p, 921) destaca que a definição de qualidade apenas como algo negociável fortalece a noção vigente das políticas públicas, cuja concepção, segundo o autor, é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição de padrões verticalizados de qualidade.

A crítica à pseudoparticipação levantada por Freitas é extremamente relevante, pois acredita-se que, para atingirmos uma educação de qualidade, ela, necessariamente, deveria passar pelo processo democrático em que todos tivessem a oportunidade de refletir e contribuir para o seu alcance. As políticas apenas impostas não dariam conta das demandas dos grupos envolvidos e interessados no processo educativo.

A política do controle interno das instituições de ensino transita suas ações focando na qualidade e na avaliação, a segunda legitimando a primeira e vice-versa. De acordo com Freitas (2014), a escola sempre foi um território de disputas ideológicas, e a avaliação foi

chamada para cumprir, predominantemente, um papel controlador e padronizador em que se pretende fortalecer o controle.

Freitas (2014) *apud* Libâneo afirma que:

Esta nova posição da avaliação, por meio da pressão de exames nacionais e internacionais, fortaleceu a lógica de alinhamento da escola a determinadas concepções didáticas que jugávamos superadas e tornou possível que a internacionalização das políticas públicas (LIBÂNEO, 2014) tivesse efeito. Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras). (FREITAS, 2014, p.1093 *apud* LIBÂNEO, 2014).

O autor ainda argumenta que a centralidade da avaliação escolar (fortalecida agora pela associação com a avaliação externa e as políticas de responsabilização) é utilizada hoje pelos reformadores empresariais da educação<sup>9</sup> para impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola, buscando fortalecer o controle ideológico e ajustando os jovens aos padrões culturais (FREITAS, 2014 *apud* ARROYO, 2009).

Ainda refletindo sobre os sentidos das avaliações, quando confrontadas com as questões ligadas à qualidade, busca-se estabelecer uma relação entre os dois conceitos, “criar uma ponte” entre elas. Avaliações podem ser consideradas sinônimo (ter o mesmo significado) de qualidade? Testes padronizados e respostas também padronizadas apontam para uma educação de qualidade?

Uma pedagogia do exame (baseada em avaliações e testes padronizados) seria suficiente para assegurar a “qualidade” da educação? A questão da aprendizagem estaria diretamente ligada à quantidade de exames realizados pelos alunos em sala de aula? Díaz Barriga (2001) afirma que o exame é apenas um espaço de conflitos. É preciso considerar que os problemas de sala de aula e, concretamente, os metodológicos não se resolverão, tornando mais rigorosos os sistemas de exame.

No texto citado, chama-nos a atenção a expressão “qualificar”, dando a impressão de que a qualidade na educação de que trata o documento pode qualificar ou desqualificar algo (escolas, indivíduos). No tópico “Como utilizar os indicadores”, por exemplo, o documento

---

<sup>9</sup> O autor utiliza a expressão da língua inglesa *Corporate reformers* - assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, um termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalização ente políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, instituições e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

sugere que as instituições escolares utilizem os dados estatísticos disponíveis na base de dados do INEP, para que a comunidade possa fazer a “comparação” dos resultados alcançados por esta ou aquela escola.

Não podemos deixar de problematizar tal afirmação ou indicação, se o próprio documento (Indicadores de Qualidade do MEC) estimula que seus usuários (comunidade escolar) faça a comparação entre os resultados. Como impedir a classificação ou desqualificação desta ou daquela unidade escolar, visto que o discurso que se tem propagado é o de que a escola de “qualidade” é aquela em que se obtêm bons resultados e que as escolas que não alcançaram os mesmos números estatísticos serão obscurecidas enquanto as outras terão os holofotes sobre seu desempenho.

De que qualidades estão falando? Qualidade = Desempenho? A preocupação excessiva com a questão da qualidade suscita ainda outra pergunta: Indicadores elaborados sem a participação da comunidade escolar seriam legítimos?

Freitas L. C. (2005) afirma que só se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores divulgados e assumidos coletivamente, articulados ao projeto político pedagógico da escola. De acordo com os apontamentos feitos pelo documento Indicadores de Qualidade na Educação, a avaliação assume a centralidade no processo educativo. Ela é a “chave” para uma escola de qualidade, valorizando-a como a ferramenta que possibilita aferir números estatísticos às escolas.

Para Casassus (2009), qualidade não é pontuação. O autor afirma que uma educação de qualidade é o que se pode chamar de boa educação. Ela tem a ver, essencialmente, com a capacidade da instituição escolar de facilitar e transformar as pessoas e a sociedade. Uma educação de qualidade passa pelo viés da transformação, pelo crescimento dos indivíduos, não apenas afere valores, quantifica, (des) qualifica.

## **2.7 A Avaliação na rede Municipal de Duque de Caxias**

Após uma breve análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, observei que a avaliação da rede municipal de Duque de Caxias está embasada no Regimento Escolar da Rede. O regimento é específico quanto ao papel que a avaliação deve assumir no cotidiano escolar.

Em seu capítulo III, artigo 74, ele propõe que a avaliação esteja diretamente ligada aos objetivos previstos pelo PPP.

A avaliação, em seu caráter democrático, é um aspecto fundamental e integrante da prática educativa no processo de ensino aprendizagem, tanto no que se refere aos professores quanto aos alunos e seus responsáveis, estando diretamente vinculada aos objetivos do Projeto Político Pedagógico da Unidade. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p, 29).

No artigo 75, a avaliação é apresentada em uma concepção formativa, norteando a prática pedagógica, para que esta centralize seus fazeres no aluno e não apenas nos conhecimentos:

A avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem terá por objetivos:

- I – avaliar a instituição;
- II – diagnosticar a situação de aprendizagem do educando para estabelecer as ações norteadoras do Planejamento Escolar;
- III – verificar os avanços e dificuldades do educador e do educando no processo de construção do conhecimento, em função do trabalho desenvolvido;
- IV – fornecer aos educadores elementos para reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento;
- V – possibilitar aos responsáveis, compreensão dos processos desenvolvidos pela Unidade Escolar, oferecendo subsídios para que auxiliem a vida escolar do aluno. (DUQUE DE CAXIAS, [s/d], 2015, p.29).

Neste documento, a avaliação valoriza o processo de aprendizagem vivenciado pelos educandos, colocando-os no lugar de sujeitos desta aprendizagem, como o principal foco das ações desenvolvidas pela escola.

O Regimento Escolar da rede municipal de D.C. também contempla as singularidades de cada escola. De acordo com ele, a escola possui autonomia de escolher quatro instrumentos que culminarão na média final alcançada pelo aluno em cada bimestre, a partir do 4º ano de escolaridade:

Artigo. 77 – Os resultados do processo de avaliação serão expressos em notas na escala de 1 (um) a 10 (dez), sendo permitido apenas nota inteira ou fracionada com meio ponto.

Artigo. 78 – As notas bimestrais atribuídas aos diferentes Componentes Curriculares serão discutidas no Conselho de Classe e poderão ser modificadas após a análise do desempenho do educando pela Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica.

§ 1º No ensino fundamental, a avaliação do processo educativo é resultado da análise do aproveitamento global do aluno com preponderância desta análise global sobre a visão particular dos Componentes Curriculares.

§ 2º As notas bimestrais do 4º e 5º anos de escolaridade do Ensino Fundamental e do Ciclo I e II do Ensino Regular Noturno, serão atribuídas por Área Curricular, serão obtidas pela soma de 4 (quatro) *instrumentos avaliativos diversificados*, usados ao longo do bimestre, atribuindo valores iguais.

§ 3º As notas bimestrais do 6º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e do Ciclo III e IV do Ensino Regular Noturno, atribuídas aos Componentes Curriculares, serão obtidas pela soma de 4 (quatro) *Instrumentos avaliativos diversificados*, usados ao longo do bimestre, atribuindo valores iguais. (DUQUE DE CAXIAS, [s/d] 2015, p, 30).

A rede municipal de D.C. adota uma política em ciclos<sup>10</sup> com relação à organização curricular.

Artigo 69 – Parágrafo Único: O Ensino Fundamental está organizado do 1º ao 9º ano de escolaridade, da seguinte forma:

- I - Ciclo de Alfabetização: Correspondendo aos três primeiros anos de escolaridade, podendo haver retenção apenas no 3º ano; salvo em casos de frequência inferior a 75% em que poderá haver retenção desde o 1º ano;
- II- Os demais anos de escolaridade serão organizados do 4º ao 9º ano, podendo haver retenção ao final de cada ano;
- III – O Ensino Regular Noturno está organizado em Classes de Alfabetização e Ciclos que equivalem:
  - a) Classe de Alfabetização 1º ano de escolaridade;
  - b) Ciclo I – 2º e 3º ano de escolaridade;
  - c) Ciclo II – 4º e 5º ano de escolaridade
  - d) Ciclo III- 6º e 7º ano de escolaridade
  - e) Ciclo IV – 8º e 9º ano de escolaridade. (DUQUE DE CAXIAS, [s/d] 2015, p, 27).

Cada vez mais as redes municipais adotam o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) nos três anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo para a adesão aos ciclos pode justificar-se pela tentativa de reduzir as taxas de reprovação nesta fase do ensino. Porém, mesmo com a organização em ciclos, tal manobra apenas deslocou o “problema” do 1º para o 3º ano. Se antes tínhamos um grande número de alunos retidos no 1º ano, boa parte deles por não terem alcançado o objetivo (serem alfabetizados), hoje se ampliou o período destinado para a alfabetização de um para três anos, adiando também a retenção.

As políticas de ciclos implantadas no Brasil, com maior ênfase a partir dos anos de 1990, representam uma nova lógica da organização do trabalho escolar, buscando proporcionar ao aluno um maior tempo de permanência na escola, mesmo que isso não garanta efetivamente uma maior aprendizagem.

Mesmo com a política de ciclos, as avaliações estão presentes em todas as etapas do ensino fundamental. Na rede de D.C., até mesmo as crianças da Educação Infantil são avaliadas, por meio de registro do desenvolvimento (relatórios), sem o objetivo de promoção.

Em 2005, dados divulgados pelo INEP apontavam que a organização em ciclos abrangia 20,9 % das matrículas do ensino fundamental no país. Do total de 35,1 milhões de estudantes matriculados, 7,3 milhões estão em escolas que organizam o currículo desta forma.

Os ciclos foram considerados uma alternativa que poderia ajudar a reverter o quadro de fracasso escolar que, há várias décadas, o Brasil vem enfrentando. De acordo com Freitas

---

<sup>10</sup>A organização da educação básica no Brasil, conforme o artigo 23 da LDBEN, poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar.

(2003), os ciclos foram uma alternativa para tentar minimizar as desigualdades:

No esquema seriado, o grande número de alunos que ficavam reprovados ou evadiam da escola não incomodava, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. (FREITAS L.C. 2003, p.50).

O autor aponta que estes alunos antes excluídos pelo esquema seriado constituem uma denúncia da lógica excludente que durante anos vigorou (ou ainda vigora) no cenário educacional brasileiro.

O autor ainda exige que tal fato seja reparado, alertando sobre o retrocesso que seria voltar a organizar o currículo escolar de acordo com o esquema seriado.

Embora o discurso proferido em nome da qualidade da educação a partir de indicadores externos tenha um apelo social (avaliações em larga escala), não se pode fechar os olhos para o caráter político de tais investimentos.

A meta do governo brasileiro é atingir até 2021, os índices máximos definidos para a Educação Básica em todo o território nacional. Para atingir tal meta, o Ministério da Educação utiliza, entre outras ferramentas, as avaliações externas.

A Prova Brasil é uma das principais ferramentas utilizadas pelo governo, para que a pretensão de atingir as metas para a Educação Básica seja alcançada. A referida avaliação é composta por questões que abordam Língua Portuguesa e Matemática e, juntamente com as questões de múltipla escolha das disciplinas, os alunos respondem a um extenso questionário socioeconômico e cultural relacionado ao contexto social no qual estão inseridos.

Atualmente, as avaliações em larga escala são realizadas em todo o país sob a responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Além da Prova Brasil (ANRESC), também são aplicados o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); a Provinha Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No ano de 2015, a Provinha Brasil não foi aplicada, o MEC alegou questões financeiras para justificar o fato.

Os discursos proferidos pelos setores responsáveis pela educação, em nosso país, apontam para a questão dos apelos sociais em prol de uma educação que possa diminuir as desigualdades existentes neste campo e utilizam este alibi para traçar os caminhos que as políticas educacionais e as práticas educativas devem trilhar.

Além de avaliar o desempenho dos alunos que realizam as avaliações externas, notamos

que os questionários respondidos por alunos e professores apontam um interesse em conhecer melhor os perfis dos profissionais que atuam na rede pública de ensino. Tal afirmação está embasada no questionário proposto para as professoras do 5º ano.

## 2.8 O dia “D”: a Prova Brasil na EMT

“Tentar analisar o todo através de uma parte torna os espíritos míopes. É como enxergar apenas uma cor do arco-íris. As consequências podem ser irreversíveis.”  
(Edgard Morin, 2000)

De acordo com o *site* da Prova Brasil, este instrumento consiste em “avaliação para diagnóstico em larga escala e seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (BRASIL, 2012).

Sob a égide do discurso de uma escola de qualidade para todos, as ações governamentais têm se instaurado e povoado os *saberes/ fazeres* cotidianos. A hora de avaliar todo o trabalho desenvolvido, ao longo de dois anos, pelas professoras E e B havia chegado. Não tenho como não discutir e refletir sobre este momento.

Seriam as médias do IDEB alcançadas pela escola, após a realização da Prova Brasil 2015, suficientes para aferir a qualidade da educação oferecida aos alunos da EMT? Atrevo-me a afirmar que não. Poderia apenas uma fotografia, entre as muitas utilizadas como registro desta pesquisa, ser suficiente para traçar um perfil das turmas 501 e 502? Com apenas um momento registrado em áudio ou vídeo, poderia descrever os perfis dos diversos sujeitos que se tornaram os protagonistas desta pesquisa?

Com apenas uma resposta posso medir, quantificar, qualificar ou desqualificar os sujeitos tão ricos em sua diversidade e subjetividades? Entendo que uma escola ou uma educação de qualidade está para além dos números, das metas (atingidas ou não), do fluxo de alunos e das aprovações ou reprovações que, infelizmente, ainda assombram os alunos das escolas públicas. Os sujeitos, em muitas ocasiões, marginalizados, desprestigiados, esquecidos e negligenciados pela sociedade, indutores de políticas que dizem, em seu discurso, buscar a diminuição das desigualdades, mas que, infelizmente, atuam como instrumentos legitimadores delas mesmas, excluindo e expondo, cada dia mais, estes sujeitos. Seriam as informações coletadas nos questionários da Prova Brasil capazes de traçar um perfil fidedigno da dura realidade vivenciada pelos sujeitos subalternizados pelo sistema?

Esteban (2010) nos fala de uma escola que:

Através de suas práticas se confronta cotidianamente com sua posição periférica, com sua marginalização como lócus de enunciação e de produção de conhecimentos e como efeitos dos seguimentos sociais que a constituem. Esta escola, embora frequentemente desqualificada pelo desempenho insuficiente que expressa, guarda suas sombras e silêncios indícios de articulação de novas possibilidades, talvez em concordância com a razão subalterna (ESTEBAN, 2010, p.65).

A mesma autora contesta a avaliação como processo e classificação, por esta apresentar limitações resultantes da raiz homogênea e propõe a sua transformação em uma prática de investigação numa perspectiva heterogênea. A autora afirma ainda que as avaliações devem comprometer-se com uma prática pedagógica que tem como base o respeito às diferenças, a pluralidade e a construção coletiva. De acordo com a autora, a avaliação passa a ter sentido:

De romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar. Dessa forma, os mecanismos de percepção e de leitura da realidade são ampliados, facilitando a identificação de sinais de que algum/a aluno/a esteja sendo posto à margem do processo e das pistas para visibilizar a reconstrução de seu trajeto, como parte da dinâmica coletiva instaurada em sala de aula. A finalidade é que todos possam ampliar os conhecimentos que possuem cada um no seu tempo, por seu caminho, com a ajuda do coletivo (ESTEBAN, 2008, p.20).

No início do ano letivo, os processos de ensino/aprendizagem ocorreram de forma despreziosa, sem a intenção clara de treinamento para a Prova Brasil. Não observei pressões por parte das professoras ou menção das atividades específicas cobradas na referida avaliação. Mesmo com a realização das atividades propostas pelo projeto (Con) Seguir, tudo parecia correr de maneira natural, porém, com a proximidade da prova, percebi que as professoras começaram a alertar os alunos durante algumas atividades realizadas, chamando-lhes a atenção para algumas questões e explicando que atividades semelhantes iriam constar da Prova Brasil. Este fato ficou evidenciado na visita realizada em 03/11/2015:

Os alunos realizaram um simulado de preparação para a Prova Brasil. O simulado foi elaborado pela equipe pedagógica O.E. e O.P. e pelas professoras das turmas. Ele tinha o título de: “Primero Simulado para Prova Brasil que era composto por 19 questões de Língua Portuguesa e 19 questões de Matemática”. Os alunos estavam curiosos e perguntavam se no dia da prova poderiam usar tabuadas. A professora explicou que não, mas a sala de aula estava cheia de materiais didáticos locados pelas paredes, alfabetário, tabuadas e mapas. Durante toda essa semana, foram feitas revisões envolvendo conteúdos de L.P e Matemática. (Diário de Campo, 03 de novembro de 2015).

A preocupação em fazer com que os alunos percebessem que o simulado seria semelhante à prova demonstrou que a escola estava preocupada em que eles não fossem surpreendidos por uma metodologia avaliativa da qual nunca tinham participado. A escola buscou preparar os alunos, nas últimas semanas, para a organização e apresentação da Prova Brasil, fato que não havia ocorrido anteriormente, durante todo o ano letivo.

Durante a realização do simulado, uma aluna chegou a pedir para a professora passar revisões para casa, alegando querer estudar mais. Os alunos tiveram duas horas para resolver as questões do simulado. Neste dia, não houve a troca das professoras. Cada uma ficou em sua turma de “origem”. Mesmo com tempo estipulado, alguns alunos demoraram bastante para resolver as questões e não foram interrompidos. Cada um realizou a atividade de acordo com seu tempo. Os que terminavam faziam exercícios de fixação, envolvendo conteúdos de Língua Portuguesa, envolvendo sujeito/predicado; singular/plural; aumentativo/diminutivo; advérbios e locuções adverbiais. (Diário de Campo, 03 de novembro de 2015).

As professoras auxiliavam os alunos com dificuldades de leitura e interpretação, como ocorria durante todo o ano. O fato de as turmas estarem às vésperas de uma avaliação externa não tirou deles o sentimento de coletividade. Os alunos com maior dificuldade de leitura levaram bem mais tempo para ler e responder o simulado. Os que possuíam bom domínio da leitura e dos conteúdos gramaticais não demonstraram dificuldade em realizar o simulado.

Mesmo atuando todo o tempo de forma coletiva durante as atividades de ensino/aprendizagem, os sujeitos da pesquisa tiveram que encarar individualmente a Prova Brasil. Quanto a esta individualização, Esteban (2009) afirma que:

O resultado escolar dos estudantes é, indiscutivelmente, um fenômeno complexo, constantemente é apresentado como se referido especificamente a um efeito de ações individuais, não sendo analisado como fracasso de um projeto. A individualização conduz à reflexão de tal modo que ficam em segundo plano, constatações que expressam a realidade do exame um meio de dar legitimidade a um projeto excludente e invisibilizar a desigualdade como uma de suas principais características. Embora as condições de escolarização sejam insuficientes e perversamente desiguais [...] os parâmetros que conduzem a aferição dos desempenhos são uniformes e resultam na qualificação/desqualificação dos sujeitos. (ESTEBAN, 2009, p.127).

Olhando de fora, de um lugar híbrido, visto que não era a professora da turma e nem tampouco um estudante sendo avaliado, pude observar os rostos das crianças. Alguns demonstravam nervosismo, outros aparentavam estar bem tranquilos, mas todos apreensivos com a realização da prova. Neste momento, tive que optar por uma das duas turmas para observar, porque, uma vez iniciada a prova, não poderia me locomover de uma sala para outra. Resolvi ficar na sala da turma 502, pois, no início do turno, já havia feito um primeiro contato na sala dos professores com a pessoa responsável por aplicar a prova. As professoras E e B me apresentaram a ela e explicaram que eu iria acompanhar toda a realização da prova. E ainda brincou dizendo: “Hoje é o grande dia! O dia D!” A aplicadora<sup>11</sup> não entendeu bem nossa brincadeira, enquanto eu, E e B ríamos da situação. Todos os movimentos realizados ao longo da pesquisa convergiam neste momento. Fiquei surpresa, quando fui informada pela

---

<sup>11</sup>Chamamos de aplicadoras as pessoas contratadas pelo INEP para aplicar as avaliações externas. Devido ao termo de sigilo, elas não podem ser identificadas. Geralmente são professoras aposentadas ou ligadas às instituições públicas.

aplicadora de que eu não poderia estar presente na sala de aula durante a realização da prova, caso contrário teria que assinar um termo de sigilo, registrar minha presença em ata e não poderia, de forma alguma, relatar o que ocorreu durante a realização da prova. Então, retirei-me da sala e, como tudo transcorria dentro da normalidade, aproveitei para relatar os pormenores deste dia 24/11/15 no diário de campo em que, rotineiramente, faço minhas anotações:

Cheguei à escola às 07h e 25min. Algumas professoras já estavam reunidas na sala de professores. A aplicadora da Prova Brasil também já havia chegado. Ela distribuiu o questionário (SAEB 2015) para as professoras E e B ali mesmo; segundo ela, para ganhar tempo. O questionário possui 125 perguntas e também possui cartão-resposta. Antes do início da realização da prova na turma 502, a professora E conversou com os alunos sobre a importância de realizarem a prova com seriedade e prestarem atenção na hora de responder. A turma 502 é composta por 25 alunos, mas só havia 22 presentes; a turma 501 é composta por 26 alunos, 22 estavam presentes. A professora E recebeu um segundo questionário com questões específicas ao ensino de Língua Portuguesa, e os alunos que possuíam telefones celulares foram orientados a desligá-los. A aplicadora iniciou a distribuição das provas às 8h exatas e disse que eles teriam duas horas e trinta minutos para responder todas as questões. Neste momento, saí da sala atendendo à solicitação da aplicadora. Essas provas já vêm identificadas com os nomes de cada aluno, só que, no momento em que foram assinar a lista de presença, percebeu-se que os nomes de dois alunos não constavam nela, mas eles receberam provas extras e iniciaram todos juntos. (Diário de Campo, 24 de novembro de 2015).

No momento da realização das avaliações, pensamos em como elas poderiam fornecer informações sobre a aprendizagem dos alunos. Uma das inúmeras justificativas apresentadas pelo MEC para a realização das avaliações externas é a de que os testes fornecem os indicadores a respeito da qualidade da educação em nosso país. O discurso defendido pela instituição é o de que, por meio da análise dos resultados atingidos, seriam promovidas novas políticas para a melhoria da educação. Infelizmente, as avaliações ainda não trouxeram o retorno tão esperado em termos de melhorias na aprendizagem dos alunos.

De acordo com os relatos da professora E, a aplicadora explicou que os nomes dos alunos não deveriam constar no senso escolar de 2014 e, por este motivo, não poderiam constar na lista de presença, fato este que precisou ser registrado na Ata oficial. Ainda sobre relatos da professora E, após o início da prova, a aplicadora e ela foram de carteira em carteira recolher as assinaturas dos alunos. A prova é composta por dois cadernos diferentes, e a ordem das questões também é diferente. Os alunos estavam compenetrados na resolução das questões, e alguns pediram ajuda, mas foram informados que deveriam resolver as questões sozinhos. Em pouco tempo, alguns alunos conseguiram responder toda a prova, outros levaram bastante tempo até terminar tudo. Às dez horas e trinta minutos pontualmente, a aplicadora comunicou oficialmente o término da prova. Ela recolheu tudo, empacotou e agradeceu por termos colaborado. Então, após o término da prova, retornei para a sala de aula e chamei os alunos individualmente, para conversarmos sobre suas impressões sobre a prova. (Diário de Campo, 24 de novembro de 2015).

De acordo com os relatos dos alunos, a prova era dividida em dois blocos, com 22 questões de cada disciplina, somando um total de 44 questões. Eles contaram que “a prova

*tinha muita leitura*”, tirinhas, receitas, poemas, matérias retiradas de jornais, fábulas e leituras interpretativas (texto com perguntas). Com os relatos dos alunos e suas impressões sobre a Prova Brasil, elaborei um quadro com algumas opiniões. Como não possuo autorização para usar os nomes de todos, vou identificá-los apenas por números, todos os alunos citados possuem autorização dos responsáveis para participar da pesquisa:

Tabela 6: Opinião dos alunos da EMT sobre a Prova Brasil

ALUNA n°1	A prova foi boa. Matemática estava mais difícil. Português é só ler, né? E depois marcar o X.
ALUNO n°2	A prova estava fácil. Português estava mais difícil, eu gostei das histórias em quadrinhos.
ALUNA n°3	Eu achei a prova boa. Matemática mais ou menos. Português foi um desafio para gente aprender mais.
ALUNO n°4	Achei bom. Português estava fácil, tinha histórias legais sobre futebol.
ALUNO n°5	Eu tive muita dificuldade, matemática estava muito difícil.
ALUNA n°6	Achei fácil. Interpretação de texto parecia que eu já tinha estudado.
ALUNO n°7	Um pouco difícil, mas deu pra fazer. Matemática estava mais difícil.
ALUNA n°8	Eu fiquei com um pouco de dúvida em algumas questões. Umas eu consegui fazer rápido, o que não sabia deixava em branco para fazer depois.

A autora, 2016.

Como podemos observar, nas respostas dos alunos, nenhum deles reclamou do fato de ser submetido à avaliação. Eles demonstram certo conformismo, não esboçam contrariedade e apenas fizeram uma análise de como acharam que se saíram na prova. Pareciam ainda não possuir um senso crítico sobre o assunto ou terem realizado juízo de valor sobre o fato, dando-me a impressão de que, realmente, a realização de testes padronizados fazem parte do currículo da unidade escolar. A cultura do exame está paulatinamente tomando conta dos fazeres da escola, causa-me preocupação sua naturalização pelos membros da comunidade escolar.

Mesmo após a realização da prova, fiz algumas visitas à escola, queria coletar mais alguns dados e acompanhar a despedida da turma. Queria participar dos últimos momentos da turma na escola, já que a escola não possui 6ºano, e os alunos saíam da unidade.

## 2.9 Repercussões das avaliações externas: ações e tensões na EMT.

As questões ligadas às avaliações externas são uma realidade no cotidiano das escolas públicas de todo o país. Ações de regularização e padronização propostas ou “impostas” pelo governo fazem parte do contexto de alunos (as) e professores (as), podemos dizer que tais ações já foram “incorporadas” aos fazeres da escola.

Para tornar a padronização de ações e conteúdos uma realidade nas escolas, a “ferramenta” mais eficaz encontrada pelo governo foi a padronização dos testes. Para Dias Sobrinho (2003), as ideias de controle, eficiência, competitividade e comparabilidade são indutoras da classificação. Tal visão deixa claro que o processo de construção do conhecimento foi desconsiderado e o que realmente importa é a aferição de resultados (notas).

Romper o paradigma dominante da cultura do exame é um desafio enfrentado pelas escolas. Não deixar que seus fazeres sejam reduzidos à preparação para realização de testes padronizados, treinamentos e ranqueamento é uma tentativa de romper e transgredir este paradigma. Mecanismos de treinamento para os testes impostos pela SME, como o projeto (Con) Seguir e uma rotina de avaliações da aprendizagem bimestral, divididas em testes, provas e pesquisas vão, paulatinamente, trazendo a cultura do exame para o cotidiano da escola. Os alunos da EMT estão habituados com essa rotina de atividades com cartão-resposta e exercícios semelhantes aos da Prova Brasil, entre outros.

Nosso desafio é olhar para a escola e enxergá-la além de seus resultados no IDEB, fugir da padronização, ou evitar reduzi-la a uma escola que obteve resultados acima das metas estipuladas para ela. Como já havíamos dito no início, os holofotes estão sobre os resultados alcançados pelas escolas de forma reducionista, como se elas valessem apenas o que obtiveram.

De acordo com Amaro e Mota (2013), olhar para os números destituídos de uma análise do contexto dinâmico, histórico e social, enredado pela subjetividade e situações diversas é, no mínimo, embaçar os olhares e negligenciar os sinais, os indícios e vestígios das relações que acontecem no dia a dia da escola. Amaro (2013) afirma que o caráter de visibilidade se consubstancia na perspectiva da lógica meritocrática, ou seja:

A escola com alto IDEB ganha notoriedade na imprensa, na cidade, na rede. Por outro lado, há um paradoxo em relação às escolas que não atingiram as metas ou estão abaixo do IDEB esperado, ora se revestem de visibilidade porque foram as piores ou as últimas do ranking, ora se tornam invisíveis porque são tratadas de forma indiferente pela rede, pela comunidade. (AMARO, 2013, p.26).

A EMT lida de maneira tranquila com esta questão das avaliações externas, mesmo fazendo ajustes e adequações em seu cotidiano, para atender a demanda das avaliações. Os profissionais demonstram estarem satisfeitos por terem alcançado a meta estabelecida pelo IDEB para a unidade, porém não atrelam isto ao sucesso ou pensam que atingiram o melhor nível de desempenho. Tal visão sobre o desempenho dos alunos nos fornecem pistas sobre a clareza com que os profissionais da EMT lidam com estas questões. Esteban (2009) nos traz uma reflexão bastante esclarecedora sobre a questão do sucesso ou insucesso dos alunos

diante das avaliações externas:

O insucesso evidente e persistente nos desafia a retomar os breves momentos em que o sucesso se anuncia para radicalizarmos o processo de produção de uma escola de todos; demanda a indagação sobre o que é educação, quais são suas bases e finalidades, o que transmite e como transmite; exige profunda reflexão sobre o que está historicamente negado e silenciado e que precisa ser incorporado à dinâmica pedagógica; provoca indagações sobre a reação centro/margem no cotidiano escolar e seus vínculos nos modos de distribuição e exercício (anti) democrático do poder. (ESTEBAN, 2009, p.128).

Observei que, durante a realização da pesquisa, a preocupação com a aprendizagem dos alunos se sobrepõe à preocupação com o sucesso na obtenção das metas e resultados propostos. Durante todo o ano letivo de 2015, as professoras estimularam os alunos a estudar, cobraram mais empenho e seriedade daqueles que, por alguma razão, demonstraram desinteresse, realizando ações de reforço para alunos com rendimento insatisfatório.

Seria leviano afirmar que as ações realizadas pelas professoras tinham como objetivo principal apenas a melhoria das médias das turmas, ou foram tomadas com o objetivo de elevar índices e metas desejados nas avaliações externas. Tal afirmação poderia ser feita por alguém que vê a escola com o olhar distante e obscurecido pelas lentes viciadas pela padronização exigida na política mercadológica vigente. Porém, como pesquisadora que observou e participou ativamente das atividades pedagógicas cotidianas da turma, tive a oportunidade de vivenciar a real preocupação das professoras, seu empenho em ajudar os alunos com dificuldades. Tal preocupação não ficava evidenciada apenas nas palavras proferidas por elas, mas capturada nos indícios inteligíveis do/no cotidiano, nos olhares, gestos, movimentos, respiração, na ocasião do retorno da professora E. Esta preocupação foi registrada nos relatos capturados pelo diário de campo:

Ao chegar à escola, subi a rampa e fui direto para a turma 502, fiquei surpresa em rever a professora E, pois ela havia retornado de licença médica na terça-feira 22/09/2015. Conversamos um pouco sobre o período em que ela esteve afastada da turma e prontamente lhe informei sobre tudo que observei ao longo do período de seu afastamento. Durante as primeiras horas da aula, chamou-me a atenção a preocupação da professora com as atividades realizadas pelos alunos em sua ausência. Ela manuseou, cuidadosamente, os livros de Língua Portuguesa da turma, os cadernos de produção textual e os cadernos individuais dos alunos. Notei que ela fazia uma sondagem dos conteúdos que foram trabalhados ao longo do período. Neste dia, a turma teve a frequência de 20 alunos. Os alunos presentes realizaram um exercício avaliativo para que, segundo a professora, pudesse sondar questões de aprendizagem da turma. Os alunos estavam engajados na realização da atividade e também estavam felizes pelo retorno da professora. O exercício avaliativo era composto por questões de leitura e interpretação, uso de letras maiúsculas e minúsculas e significados das palavras. (Diário de campo, 24 de setembro de 2015).

Nas próximas subseções, iremos fazer uma breve apresentação dos documentos que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procurando relacioná-la ao currículo

prescrito e vivido nas unidades escolares de todo país. O documento final ainda não foi apresentado pelo MEC até a presente data. Porém, após uma análise deste, as dúvidas quanto a sua finalidade emergem. Teria a BNCC a responsabilidade de substituir os PCNs? Os conteúdos curriculares apresentados pela BNCC, em cada disciplina, teriam a função de reformular o currículo? São questões que serão abordadas e tensionadas ao longo deste capítulo.

### 2.9.1 Base Nacional Comum Curricular: Um documento construído por muitas mãos

Em mais um movimento na tentativa da uniformização do ensino no país, ou parafraseando os documentos oficiais “*Em busca de uma educação igualitária*”, entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, aconteceu o primeiro Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A portaria nº 592 instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração da BNCC. Em 30 de junho do mesmo ano, o MEC lançou o portal da BNCC, em que a proposta é apresentada à sociedade e em que também é possível interagir e opinar durante o processo. O documento, que até “agora” está com 302 páginas, traz inúmeros objetivos para o ensino em todo país, separando-os por segmentos e ainda para cada ano de escolaridade especificamente. Para os interessados em participar das discussões e “contribuir” de alguma forma, o *site* oficial aponta os caminhos. São três as formas de contribuir diretamente na elaboração da proposta:

- 1 – Contribuições Individuais.
- 2 – Contribuições em redes (Comunidade, Professores e demais profissionais).
- 3 – Contribuições de Instituições de Ensino e grupos da sociedade civil.

A BNCC é apresentada como um “instrumento” para deixar “claros” os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e apropriar-se em sua trajetória educacional, abrangendo da Educação Infantil até o Ensino Médio, dando os subsídios necessários para a formulação e reformulação das propostas curriculares para os sistemas de ensino dos estados, municípios e do Distrito Federal.

De acordo com o MEC, em setembro de 2015, a primeira proposta (primeira versão do texto) da BNCC foi oficialmente apresentada e, em sua elaboração, ela contou com a participação de profissionais da educação de todos os estados e de 35 Universidades brasileiras.

O *site* oficial da BNCC apresenta uma linha do tempo que faz uma retrospectiva detalhada de todas as ações tomadas pelo governo das últimas décadas, com o intuito de

unificar ou integrar o ensino em todo o território nacional. Cronologicamente, são elas:

Tabela 7: Retrospectiva das ações antes do MEC que antecederam a da BNCC

<i>Ano</i>	<i>Transformações</i>
1988	Promulgação da Constituição Federal
1996	Aprovação da LDBEN, Lei 9394/96
1997	Consolidação dos PCNs
1998	Divisão dos PCNs em 10 volumes
2000	Lançamento do PCN para o Ensino Médio
2008	Criação do programa Currículo em Movimento
2010	Primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE)
2012	Criação do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
2014	Regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE)
2015	A Base Nacional Comum Curricular é apresentada à sociedade

Fonte: A autora, 2016.

Como podemos observar, na tabela anterior, há mais de duas décadas, o MEC vem trabalhando na busca de unificar os conteúdos curriculares ensinados nas escolas públicas brasileiras. A criação dos PCNs e, atualmente, da BNCC são ferramentas que vêm para corroborar as ações em prol de uma educação de “qualidade”. Ações de controle e retirada da autonomia dos Sistemas de Ensino seriam o melhor caminho na busca pela qualidade na educação?

### 2.9.2 A Base Nacional Comum Curricular e a Linguagem

A BNCC exalta a importância da linguagem como forma de propiciar aos sujeitos experiências em todas as esferas da comunicação humana. Segundo Geraldi (1997), *a Linguagem é uma forma de interação*. O autor afirma que a linguagem atua como lugar em que se constituem as relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

A BNCC divide a área da linguagem em quatro grupos: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física, e cada disciplina possui uma espécie de currículo, denominados como Componentes Curriculares. As novas “diretrizes” contemplam todos os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2015, p.29).

Mais uma vez, vemo-nos às voltas com diretrizes, orientações e documentos norteadores que, atendam pelo nome que for, possuem como objetivo retirar das redes de

ensino (Municipais, Estaduais e Federais) e dos profissionais da educação a autonomia que se buscava. A BNCC é apresentada como mais uma ferramenta em prol de ensino “igualitário”, mas é realmente preocupante que ainda durante suas discussões já existam tantos objetivos “pré-definidos” para cada segmento da educação.

De acordo com o documento, a área de Linguagens trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem em várias esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Tais conhecimentos, segundo o documento, propiciam a compreensão do ser humano e de como ele se constitui como sujeito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica apontam a Língua Portuguesa como componente transdisciplinar, ao afirmar que “o conhecimento próprio da disciplina [...] está para além dela”. Através da linguagem – capacidade humana realizada sob a forma de signos verbais, gestuais, imagéticos, dentre outros – os sujeitos se constituem, constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo. (BRASIL, 2013, p.28).

O documento aponta “objetivos” gerais para a área de Linguagens na Educação Básica, entretanto vamos nos ater aos objetivos destinados ao Ensino Fundamental.

#### Objetivos Gerais para toda Educação Básica:

- Interagir com práticas de linguagem em diferentes modalidades na perspectiva de sua recepção e produção, de modo a ampliar, gradativamente, o repertório de gêneros e de recursos comunicativos e expressivos;
- Reconhecer as condições de produção das práticas de linguagem (quem, o quê, por quem, para quê, para quem, em que suporte, modo de circulação) materializadas na oralidade, na escrita, nas linguagens artísticas e na cultura corporal do movimento;
- Refletir sobre os usos da linguagem e os efeitos de sentido de diferentes recursos expressivos, levando em conta as condições de recepção e produção;
- Compreender a diversidade de manifestações linguísticas, artísticas e de práticas corporais, como construções sociais e culturais, relacionando-as com ideologias e relações de poder;
- Interagir com o outro, usando expedientes comunicativos e expressivos nas diversas práticas sociais de modo crítico, autoral e criativo;
- Reconhecer a dimensão poética e estética como constitutiva das linguagens, apreciando a cultura, a arte e a língua como patrimônios; (BRASIL, 2015, p.31).

#### Objetivos Gerais para o Ensino Fundamental:

- Dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita;
- Viver, refletir sobre a se apropriar dos elementos constitutivos das diferentes

linguagens artísticas;

- Vivenciar, refletir sobre, apropriar-se de, criar e recriar as práticas corporais;
- Reconhecer e valorizar a pluralidade de manifestações culturais (linguística, artística e corporal);
- Reconhecer e compreender o uso de outra(s) língua(s), assim como valorizar a(s) diversa(s) cultura(s);
- Respeitar características individuais e sociais, diferenças de etnia, de classe social, de crenças e de gênero manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações;
- Propiciar àqueles/as que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação aos conteúdos, o acesso à utilização de linguagens e códigos aplicáveis e de tecnologia assistiva;
- Aproximar-se das diversas tecnologias, permitindo não apenas sua utilização como instrumentos de comunicação e informação, mas também o entendimento crítico das relações entre sociedade e tecnologia e o intercâmbio cultural. (BRASIL, 2015, p.33).

Após uma breve análise dos objetivos apresentados pela BNCC para toda a Educação Básica, observa-se que eles convergem com os PCNs quanto à preocupação em que os educandos atendidos nas escolas públicas adquiram bom domínio da língua materna. Tal fato torna o componente curricular de Língua Portuguesa um dos elementos principais na consolidação do documento.

### 2.9.3 Componente Curricular de Língua Portuguesa, um novo Currículo proposto pela BNCC?

Dentre as diversas concepções de língua, a descrita pela BNCC, aponta a língua como forma de interação entre os sujeitos, contribuindo para que crianças, jovens e adultos possam participar, com autonomia, responsabilidade, criticidade e criatividade de variadas práticas sociais. De acordo com o documento, cabe ao componente curricular de Língua Portuguesa, em articulação com os demais componentes, propiciar aos/às estudantes experiências que ampliem suas possibilidades de ações de linguagem que contribuam para o seu desenvolvimento discursivo.

O texto do documento chama a atenção pela divisão dos objetivos da aprendizagem de L.P. em cinco grandes eixos:

- 1 - Apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita;

2 – Oralidade;

3 – Leitura;

4 - Escrita;

5 - Análise linguística, sendo este último transversal aos demais;

Para cada um dos cinco eixos, o documento faz “prescrições” aprofundadas sobre o que cada um deles “deve” ensinar aos alunos do Ensino Fundamental. São ações específicas a cada campo. E, ao ler e refletir um pouco sobre elas, temos a sensação de estar lendo uma “bula” com prescrições e reações adversas.

Ainda como ações prescritivas, são apontados objetivos gerais para o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa, lembrando que, em outro momento, estes objetivos são distribuídos para cada um dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

Ao deparar-me com a complexidade e abrangência destinada a cada tópico, a cada conteúdo e a cada ano de escolaridade especificamente, não tive como não fazer uma breve comparação entre a nova BNCC e o PCN L.P. No PCN, os objetivos são agrupados por ciclos: 1º Ciclo e 2º Ciclo. Já na BNCC, os objetivos são divididos por anos de escolaridade. Não se pode ainda fazer afirmações sobre os movimentos realizados por esta nova “ferramenta”, pois ela ainda está em construção. Porém, observando sua abrangência e a forma como está sendo elaborada “por muitas mãos”, gera certa curiosidade pensar quais os rumos que esta (ferramenta) poderá tomar.

Teria a BNCC a função de substituir o PCN? O fato de o documento ter contado com a “participação” dos vários setores da sociedade, em sua construção, poderia ser interpretado como legitimação das políticas de “controle”? Não apenas controle dos conteúdos que devem ser ensinados, mas também dos fazeres e saberes dos alunos (as) e professores (as) dentro das escolas?

A participação dos cidadãos poderia “legitimá-lo” como sendo a vontade da população? Visto que não seria apenas um documento imposto pelo MEC, já que, teoricamente, os cidadãos tiveram a “oportunidade” de conhecer, questionar e opinar sobre ele previamente? Infelizmente, estas são indagações que, possivelmente, não serão respondidas nas humildes linhas desta pesquisa, no entanto acredita-se que seus desdobramentos e repercussões, que ainda estão por vir, fornecer-nos-ão ricas discussões sobre este tema.

Concluindo esta parte de apresentação dos objetivos propostas pela BNCC, destaco os objetivos apontados pelo documento como sendo a base para o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa para toda a Educação Básica:

Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas e analisar práticas, utilizando diferentes gêneros orais (conversas, discussões, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral), assim como desenvolver escuta atenta às críticas em situações variadas.

Planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produções de circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos.

Desenvolver estratégias e habilidades de leitura – antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos a textos, elaborar inferências, localizar informações, estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade, aprender sentidos gerais do texto, identificar assuntos/ temas tratados nos textos – que permitam ler, com compreensão, textos de gêneros variados, sobretudo gêneros literários.

Valorizar diferentes identidades sociais, lendo e apreciando a literatura das culturas tradicionais, popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos e culturas. Refletir sobre a variação linguística, reconhecendo relações de poder na sociedade, combatendo as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem, sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação no nível de formalidade dos textos em suas produções.

Utilizar e analisar diferentes estratégias de coesão e articulação entre partes do texto, tais como os recursos de retomadas (pronominalização, substituição lexical, uso de palavras de ligação) e as palavras e expressões que marcam a progressão do tempo na narrativa, as que estabelecem as relações e expressões que marcam a progressão do tempo na narrativa, as que estabelecem relações de causalidade, oposição, consequência, explicação entre acontecimentos e ideias.

Ler, produzir e analisar textos multimodais, estabelecendo relações entre escrita, falas, sons, músicas, imagens (fotografias, telas, ilustrações, imagens em movimento, grafismo), dentre outras linguagens (BRASIL, 2015, p.41).

Como podemos observar, os objetivos gerais do Componente Curricular de Língua Portuguesa apontam caminhos de como a língua pode ser ensinada nas escolas brasileiras. Se, de acordo com o documento, a língua também pode exercer funções de poder e servir para combater relações de dominação, ela não pode ser vista apenas como um conjunto de regras ou normas a serem observadas.

A língua pode assumir um papel social de grande importância na busca pelo respeito às diferenças e no combate ao preconceito (de qualquer natureza), a imposição e a opressão da classe dominante sobre os menos favorecidos.

Geraldi (1997) nos traz uma reflexão sobre a utilização da língua como ferramenta de dominação:

A transformação de uma variedade linguística em variedade “cultura” ou “padrão” está associada a vários fatores, entre os quais podemos apontar: a associação dessa variedade à modalidade escrita; a associação dessa variedade à tradição gramatical; a dicionarização dos signos dessa variedade; a consideração dessa variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de identidade nacional.[...] Sabendo-se que a “língua padrão” resulta de uma imposição social que desclassifica os demais dialetos, qual a postura a ser adotado pelo professor? (GERALDI, 1997, p.43).

Qual deve ser a posição dos educadores quanto à imposição de uma cultura linguística dominante e de uma utilização padronizada da língua, falada e escrita? Como valorizar as múltiplas manifestações linguísticas presentes no cotidiano escolar? Mais que um

questionamento, este é um desafio a todos nós que atuamos como professores das escolas públicas onde tais “pressões” por padrões e regulação são sentidas profundamente.

### 3 UMA ESCOLA PRA VIDA: A VIDA DE UMA ESCOLA

“Viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado”. (Esteban, 2007, p.11).

#### 3.1 Escola Municipal T: seus saberes e fazeres

“Como o corpo exprime a existência, a palavra exprime o pensamento”. (Leite, L.C.M.1997, p.23).

Na última seção, apresentarei as atividades pedagógicas relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa, desenvolvidas na EMT, ao longo do ano letivo de 2015. Apresentarei também as atividades de produção textual e de leitura e escrita desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, as atividades do projeto Ler e aprender para Valer e as da sala de leitura da unidade escolar, que terão destaque neste capítulo. Para isto, proponho um mergulho nas experiências cotidianas desenvolvidas na escola. Senti-me impulsionada a descrever com mais clareza as práticas educativas que lá vivenciei. Porém, não pretendia fazê-lo apenas como um relato metódico atrelado aos contextos teóricos e metodológicos das atividades pedagógicas e sim com a singela pretensão de humanizar os sujeitos descritos inicialmente.

Acredito que as experiências vivenciadas no interior da sala de aula não podem ser restringidas apenas à contagem da frequência dos alunos, à estrutura física da unidade escolar e trazer apenas um breve relato sobre a historicidade da instituição pesquisada.

A escola é feita de sujeitos, de pessoas que vivem e deixam-nos viver suas experiências, compartilhar suas agruras, anseios e preocupações. A escola é feita de gente! Creio que, limitando-me apenas a coletar dados estatísticos, citar autores e ações pedagógicas, ainda ficaria devendo algo que não consigo mensurar ou descrever. Sinto que é preciso humanizar a pesquisa, trazer para ela seus coautores, seus protagonistas. Como afirma Ginzburg (1898), tenho garimpado pistas valiosas que podem me levar a compreender um pouco da complexidade e adversidade do cotidiano escolar dos seus sujeitos ordinários, suas pedras preciosas que são as experiências. Oliveira (2003) afirma que é preciso buscar outras marcas da vida cotidiana, das ações tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que dão vida às propostas curriculares.

Para tornar possível a presença dos sujeitos nesta seção, utilizei como ferramenta metodológica as fotografias e conversas (dirigidas ou não), capturadas durante os momentos em que tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano das turmas. As teorias que fundamentam

a metodologia do cotidiano foram as lentes usadas para tentar vislumbrar as cenas que, mesmo estando diante dos nossos olhos, precisamos de muita sensibilidade para enxergar. Para Alcântara (2001), o cotidiano de nossas vidas é constituído de múltiplas e variadas imagens. A autora afirma que, a cada manhã, estas imagens que emergem de nossos cotidianos nos convidam a ver, ouvir, cheirar, provar e sentir. Então, a cada manhã, na EMT, buscava captar as múltiplas imagens refletidas no interior da sala de aula, colhendo não somente dados empíricos, mas tentando enxergar todas as cores do arco-íris.

Muitas imagens foram marcantes neste processo de pesquisa na EMT, dentre elas destacou-se a organização e o planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas. Na maioria das atividades realizadas, ficava clara a preocupação das professoras com que os alunos dominassem as habilidades linguísticas desejadas, tais como ler e compreender o que foi lido, identificar as informações principais contidas no texto, identificar o tema do texto, entre outras. Os descritores permeavam os fazeres pedagógicos nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo que as professoras não chamassem a atenção dos alunos para isso. Eles estavam presentes na intencionalidade das ações. Tal afirmação fica evidenciada no relato a seguir:

As turmas realizaram uma leitura compartilhada de um texto intitulado “A água”, extraído do *site* [www.adesaber.com](http://www.adesaber.com), proposto pela professora E. A frequência das turmas era baixa por ser tratar da primeira semana de aula, porém as ações já chamavam a atenção. É interessante perceber como a questão da leitura era uma preocupação nas aulas de Língua Portuguesa. Neste dia, os alunos fizeram a leitura compartilhada e leram os trechos solicitados pela professora em voz alta. Desta forma, eles estabeleciam relação entre as diversas partes do texto, e a professora poderia observar a fluência com a qual liam o texto. Alguns alunos liam sem dificuldade e de forma clara, outros demonstravam dificuldade em pronunciar algumas palavras e eram ajudados pela professora. Não observei nenhum aluno que não estivesse alfabetizado. Vejo este fato como algo positivo, pois, mesmo em uma turma de 5º ano, haveria esta possibilidade. (Diário de Campo de 03 de fevereiro de 2015).

Ao mergulhar neste cotidiano, pude perceber nos olhares, nas falas e no direcionamento das ações, a preocupação das professoras responsáveis pelas turmas do 5º ano com o momento em que as turmas serão submetidas à Prova Brasil. As professoras gostariam de ter um retorno mais consistente sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos para tentar ajudá-los a saná-las. Tal fato é evidenciado nesta fala da professora B: “Não temos retorno sobre o que os alunos erram mais ou menos, e o que a escola pode fazer para melhorar em cada descritor.” – *A gente faz o que pode pra ajudar.*

Através das “andanças”, nome que dei as minhas incursões pela escola, visitei uma sala que ficava no final do primeiro pavimento, ao lado da biblioteca. Nesta sala, funcionava o projeto “Ler e Escrever Para Valer”, que está sob a responsabilidade da Professora R. Ela é

uma alfabetizadora por paixão, está readaptada e realiza o projeto para auxiliar os alunos de todos os anos de escolaridade que apresentam defasagem na leitura, tanto os que ainda não estão alfabetizados como os que já estão em processo de alfabetização. Os alunos são atendidos em pequenos grupos, e as atividades desenvolvidas buscavam ajudá-los a sanar a dificuldade de ler, compreender o que foi lido e, em alguns casos, até decodificar e identificar as letras do alfabeto. Os alunos são estimulados a produzir pequenos textos que são lidos nas aulas do projeto. Durante minha conversa com a professora R, vários alunos vinham até a porta da sala para vê-la ou para perguntar se “*hoje seriam atendidos*”.

Pude notar também que a escola valoriza as produções textuais dos alunos e incentiva a leitura de vários gêneros literários, agindo em conformidade com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e com os PCNs. Nesta ocasião, os alunos realizaram uma atividade que consistia em fazer a escrita de um acróstico com nomes de animais. A atividade ficou exposta na parte externa do pátio da escola. As crianças mostravam suas produções e nos convidavam para ver o que escreveram. Apontavam os acrósticos dizendo: “*Tia, este aqui foi eu que fiz!*”.

Figura 2: Produções textuais



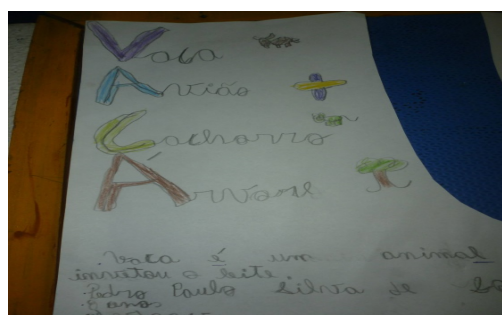
(b)



(c)



(d)



(e)

Legenda: (b) e (c) – Varal de poesias;  
(d) e (e) – Acrósticos (23/03/2016).  
Fonte: A autora, 2016.

As experiências do cotidiano parecem minúsculos fragmentos da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que

acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos. (STECANELA, 2009, p.13 *apud* MELUCCI, 2004).

A professora R, do projeto Ler e Escrever para Valer, estava trabalhando, neste ano, com o tema “Super-Heróis e Super-Heroínas”. Os alunos estão trabalhando com a produção de bilhetes, listas de compras, músicas, nomes próprios, alfabeto móvel, entre outros materiais (todos confeccionados com materiais recicláveis). Com tais atividades, a professora pretendia que os alunos identificassem os personagens dos textos e realizassem os exercícios de interpretação com auxílio de materiais gráficos (figuras). Atualmente, o projeto está atendendo um total de cinquenta e dois alunos. Eles são divididos em grupos de dez que são atendidos em horários alternados durante a semana.

O aluno, em seu cotidiano, vivencia poucas situações de leitura, não está acostumado a ler. No dia da prova (Prova Brasil), ele precisa ler vários textos para responder às questões. Na escola, procuramos dar ao aluno um pouco mais de contato com diversos tipos de texto. (Professora E, Diário de Campo de 03 de fevereiro de 2015).

As aulas de Língua Portuguesa, em todos os contextos (sala de aula, sala de leitura e sala do projeto), buscavam proporcionar aos alunos da EMT o maior contato possível com textos diversos. O PCNPL afirma que uma das possíveis causas do fracasso escolar seja a questão da leitura. O documento aponta a dificuldade de ensinar a ler e escrever demonstrada pela escola. No caso da EMT, talvez este seja um fator que contribui para o sucesso da unidade nas avaliações externas, a leitura é uma das principais atividades desenvolvidas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1997, p.19).

Diante da multiplicidade das experiências que os estudos cotidianos me proporcionaram, minha presença na escola tornou-se uma fonte inesgotável de novos conhecimentos. Este cotidiano escolar insurge na pesquisa como o lugar do fazer pedagógico, como local privilegiado para avaliarmos os fazeres e refazeres, as invenções e reinvenções, como lugar em que ocorrem as transformações nos/dos sujeitos. Através dos sinais, das pistas e dos rastros deixados pelo caminho, vamos seguindo nosso garimpo, buscando lapidar cada pedrinha que encontramos. (Ginzburg, 1989, p.151).

Realizar uma pesquisa em uma escola da periferia da Baixada Fluminense implica deixar de lado preconceitos, buscando compreender a fina malha existente entre o sucesso e o fracasso escolar. Esteban (2007) nos leva a refletir sobre estes entraves vividos no cotidiano das escolas das periferias: “viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado abandonado, fracassado”.

O Município de Duque de Caxias fica situado na periferia na Baixada Fluminense. A EMT é uma escola da periferia que atende alunos também periféricos. Embora a escola não esteja situada dentro de uma comunidade, pois se localiza em um bairro bem próximo ao centro do município (Parque Lafaiete), ela atende um grande número de alunos oriundos da comunidade Parque das Missões, que fica na entrada da cidade, ao lado da Linha Vermelha. Sabe-se que a comunidade apresenta situações de violência, e que os alunos que lá vivem estão constantemente em contato com tais situações; esta é mais uma preocupação da escola: acolher estes alunos em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com Esteban (2008), estes alunos encontram-se em situação de risco e podem estar sujeitos ao fracasso escolar; a falta de apoio familiar e o ambiente que alguns encontram de proximidade com a violência pode ser um fator desencadeador do insucesso nas atividades escolares:

Sujeitos em situação de risco – refere risco de abandono escolar, como absenteísmo, falta de cuidados familiares, fracos vínculos com a cultura escolar, pertencimento a minorias linguísticas, dificuldade de aprendizagem e risco de exclusão social, como o desemprego, a baixa empregabilidade e a proximidade ao crime, grupos marginalizados – como imigrantes, minorias étnicas, sujeitos com necessidades educacionais especiais e idosos. (ESTEBAN, 2008, p.14).

A escola possui alguns alunos com distorção idade/série, e a forma encontrada para tentar resolver este problema foi a criação do projeto Ler e Escrever para Valer. A EMT não possui turma de aceleração, e as turmas 501 e 502 possuem diversos alunos nesta situação que, em sua maioria, são oriundos da comunidade citada acima. Questões ligadas às desigualdades sociais, discriminação e violência, infelizmente, também fazem parte das vivências cotidianas dos alunos das periferias urbanas. A educação é uma ferramenta necessária para levar-nos a pensar sobre até que ponto tais desigualdades ganham espaço no chão da escola, levando-nos a questionar até que ponto nossas inquietações com a situação de vulnerabilidade dos alunos das classes populares vão se refletir em nossos fazeres cotidianos? Nossos fazeres pedagógicos irão dar conta de pensarmos a educação com esta preocupação social?

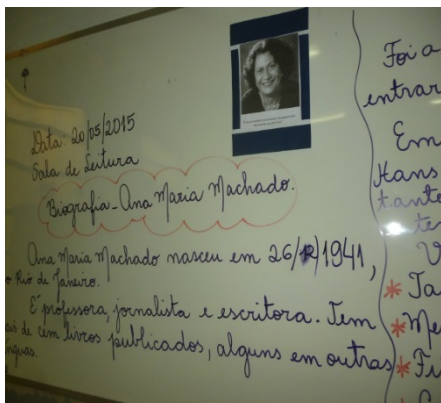
### 3.2 Cotidiano escolar e Cultura.

Dentre as várias atividades de incentivo à leitura e à produção escrita dos alunos, gostaria de destacar as atividades desenvolvidas na Sala de Leitura. Neste ano, os alunos estudaram as biografias de vários autores importantes no cenário literário brasileiro.

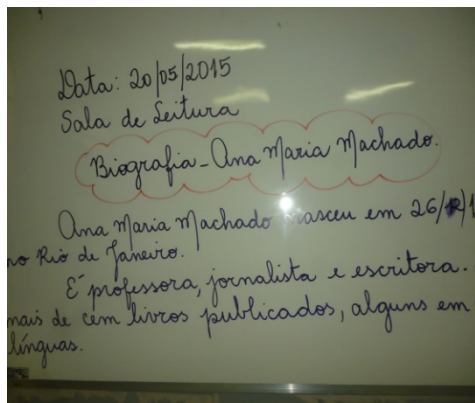
A SME homenageou os autores Ana Maria Machado, Manuel de Barros e o ilustrador

Roger Melo. As atividades da Sala de Leitura aconteciam todas as quartas-feiras e, a cada semana, os alunos tinham a oportunidade de ler um livro dos autores homenageados.

Figura 3: Bibliografias - Ana Maria Machado



(f) Bibliografias (20/05/2015)  
Fonte: A autora, 2016.



(g) Bibliografias (20/05/2015)

Após o café da manhã, os alunos foram separados em dois grupos. Os meninos foram para Sala de Leitura, e as meninas foram para a Sala de Informática. Em um segundo momento, os grupos foram invertidos. A turma foi separada, pois, segundo as professoras, os espaços não comportam toda a turma de uma única vez. Elas alegam que assim podem dar mais atenção aos grupos e atendê-los melhor. (Diário de Campo, 20 de maio de 2015).

A questão da leitura está presente em todos os ambientes da escola, seja nas salas de aula, nos corredores e expostas na Sala de Leitura. As crianças têm a oportunidade de observar produções realizadas por todos em diferentes níveis. O trabalho com as biografias, embora proposto pela SME, poderia ter sido deixado de lado, ou simplesmente não receber a mesma ênfase dada pelas professoras da EMT, porém foi realizado com empenho pelas docentes. Além das biografias, os alunos frequentam constantemente a biblioteca (Sala de Leitura) da escola com horários fixos, uma ou duas vezes por semana. Eles têm a liberdade de manusear e escolher livros que querem ler.

Geraldi (1997) propõe uma reflexão sobre a questão da quantidade de leituras impostas aos alunos. O autor nos alerta para o fato de que a quantidade de leitura não garante necessariamente a qualidade da mesma. Por isso a preocupação em oferecer aos alunos leituras que sejam relevantes na escola e na vida:

[...] e porque acreditamos que se aprende a ler lendo. Aprende a ler não o aluno que lê o livro que nós, professores, lemos. A liberdade com que o aluno tem abordado os livros que lê decorre do não privilégio a um único sentido do texto, mas àqueles sentidos que a experiência de mundo, de cada leitor, atribui ao livro que lê na produção de sua leitura. A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida. Parece-nos que devemos – enquanto professores – propiciar maior número de leituras ainda que a interlocução (adentrando) que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém das

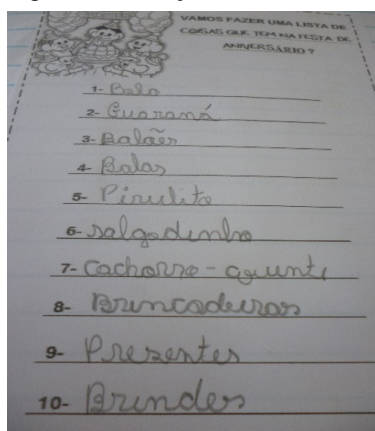
possibilidades que o texto possa oferecer. O mergulho/adentramento é cada vez mais profundo quanto mais soubermos mergulhar. (GERALDI, 1997, p.112).

Atividades pedagógicas envolvendo biografias foram utilizadas ao longo de todo o ano letivo. Algumas ficaram nos registros do diário de campo:

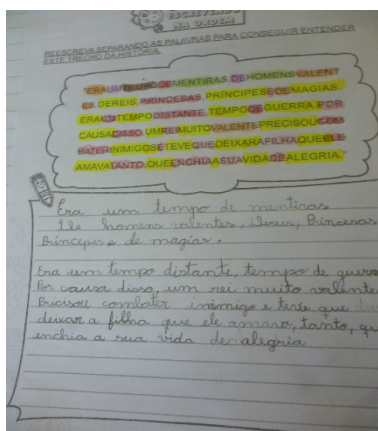
Cheguei à escola um pouco atrasada, devido à chuva da noite anterior. O município foi bastante castigado, muitas ruas ficaram alagadas e, por esta razão, a frequência dos alunos estava baixa. A professora estava corrigindo, no quadro, uma atividade feita no livro de Português que abordava o conteúdo substantivos simples e compostos. Como atividade de casa, a professora E propôs à turma que fizesse uma pesquisa com algum membro da família. Eles deveriam coletar informações sobre a pessoa em forma de produção textual, e, em outro momento, ela os ajudaria a transformar as produções em biografias sobre as pessoas pesquisadas. Na semana anterior, os alunos tiveram a oportunidade de ler e conhecer as biografias de Leonardo da Vinci, Chico Buarque de Holanda e Ziraldo. (Diário de Campo, 23 de março de 2015).

Além das biografias, os trabalhos com as produções textuais, conforme representados na Figura 4, e ditados faziam parte das atividades cotidianas desenvolvidas pelas turmas. Paralelamente ao trabalho desenvolvido com as biografias estudadas em salas de aula e na Sala de Leitura, o Projeto Ler e Escrever para Valer também desenvolvia atividades nestes moldes, durante o atendimento dos alunos com defasagens de leitura.

Figura 3: Produções Textuais: Ditados e Reescrevendo textos



(h) Ditado (27/05/2015)  
Fonte: A autora, 2016.



(i) Reescrevendo textos (03/06/2015)

Embora as turmas do 5º ano tenham um maior volume de aulas de Língua Materna e Matemática, o currículo vivido é diversificado. Os alunos realizam atividades que estimulam a leitura e a produção escrita que, possivelmente, agirão como facilitadores do processo de resolução da Prova Brasil. Semanalmente, os alunos também realizam as atividades propostas pelo livro do Projeto (Con) Seguir, que foi elaborado e distribuído pela SME de Duque de Caxias. Podemos observar claramente que os exercícios e as atividades presentes no livro (em anexo) reproduzem o estilo e a organização da Prova Brasil. As atividades contidas neste livro podem ser consideradas como uma forma de treinamento, pois fornecem aos alunos o contato

com questões bem parecidas com as “cobradas” nas edições anteriores da Prova Brasil. Se buscarmos realizar uma comparação entre os exercícios da Prova Brasil e os contidos no livro do Projeto (Con)Seguir, veremos que existem semelhanças entre os elementos do currículo vivido e as questões contidas nas avaliações em larga escala. Mesmo havendo pontos em comum entre eles, não podemos afirmar que as atividades e o currículo praticado no cotidiano das salas de aula da EMT restringem-se a meros treinamentos.

O currículo vivido está para além de tais questões. As professoras têm buscado oferecer aos alunos o maior número possível de experiências didático-pedagógicas. Elas proporcionam às turmas experiências de leitura como as visitas constantes à sala de leitura (biblioteca), contato com diversos autores e suas obras e incentivavam a produção escrita dos alunos, mesclando todas estas atividades aos conteúdos contidos no currículo vivido/aprendido.

### 3.3 A observação participante e as imagens

A observação participante foi a forma encontrada para participar do cotidiano da escola, assim busquei capturar parte da realidade da turma e registrar as ações do grupo no diário de campo. Na pesquisa realizada no/do/com o cotidiano, o pesquisador assume um papel de interlocutor entre os sujeitos e o campo. Os sujeitos passam a ser os parceiros desta jornada, e as imagens captadas misturam-se aos dados onde tudo se interliga. As conversas substituem as entrevistas, e as falas dos sujeitos não possuem a rigidez dos métodos ou podem ser enquadradas por eles.

Para Morin (2013), as diversas complexidades formam o tecido das experiências, que é constituído por diferentes fios que se transformam numa só rede. Isto é, tudo está ligado, inter cruzado, tudo se entrelaça para formar a complexidade. O autor alerta para a dificuldade de lidar com a complexidade de como podem surgir conflitos nestas relações e do quão importante é que não nos deixemos abater por ele. As imagens capturadas nas atividades cotidianas muitas vezes não são capazes de expressar a complexidade nas relações ali existentes; porém Alves (2000) observa que o uso de imagens, no que se refere ao estudo do cotidiano, pode ajudar no trabalho teórico-epistemológico no/com/do cotidiano. Segundo Esteban:

O que uma imagem expõe não é a sala de aula, mas um momento dentre tantas possibilidades desse espaço que se constitui e reconstitui continuamente, configurando expressões diferentes do complexo processo *aprenderensinar* realizado na escola. (ESTEBAN, 2006, p.8).

Desta forma, vi emergir a necessidade de expor alguns momentos vivenciados na sala,

nos corredores da escola e nas atividades realizadas pelos alunos ao longo do ano.

Um aluno da turma 502 perguntou se eles poderiam ver os registros fotográficos feitos durante as atividades desenvolvidas pela turma. Eu respondi que sim, que todos poderiam ver as fotografias feitas ao longo das atividades. Alguns alunos demonstraram entusiasmo, pois entendi que ficaram envaidecidos com a possibilidade de serem os protagonistas da pesquisa. (Diário de Campo, 26 de fevereiro de 2015).

Buscar, nas imagens, indícios de práticas e ações educativas intencionais ou não passou a povoar meus pensamentos. As fotografias potencializaram o trabalho, trouxeram cores e vida ao ambiente bicolor do papel branco e da tinta preta do computador. As cores estavam nos sujeitos, em suas falas, seus olhares, perguntas e respostas. Os registros fotográficos tornaram possíveis os movimentos de ordem/desordem de organização e reorganização das ações cotidianas, como tão bem relata Certeau.

Certeau (2012) afirma que, na pesquisa no/do com o cotidiano, as conversas ordinárias com os participantes do espaço ganham uma nova conotação. Todos os dados que poderiam ser desconsiderados ou até mesmo desprezados são de extrema relevância. Estes dados vão apontando pistas e sinais para revelar o que estava encoberto pela bruma da normalidade cotidiana. Desta forma, as conversas e os diálogos estabelecidos sobre/com o grupo serviram como ferramenta para fazer a ligação necessária entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, estabelecendo relações que possibilitaram as observações desta pesquisa. Assim, de conversa em conversa, fui ligando os pontos necessários para fazer a costura entre os dados e as experiências vividas no cotidiano e fui tecendo os fios desta trama tão complexa. Através do diálogo com as professoras, alunos e alunas, fui descobrindo as potencialidades imersas no cotidiano, de como elas são perpassadas pelas teorias e de como elas enriqueceram a realização a pesquisa.

Para Serpa (2010), a dialogicidade em que o pesquisador se deixa surpreender, questionar, discordar, é que constitui a potencialidade das conversas. Assim, a cada dia, na EMT, novas descobertas surgiam, novas conversas, novas ideias tomavam ao leme da discussão que propunha. O curso e o percurso eram literalmente construídos pelas experiências cotidianas.

Durante uma visita à EMT, conheci o Senhor M, que atua como secretário escolar. Conversamos um pouco sobre a pesquisa que estava desenvolvendo na escola e ele, de forma bastante solícita, disponibilizou-me os dados do último Censo Escolar, que continha todas as informações oficiais relevantes sobre a escola. A conversa foi bastante proveitosa, pois, através dela, tive acesso a várias informações sobre a escola, não apenas no âmbito oficial documentado, mas também sobre a história da criação da unidade. (Diário de Campo, 24 de junho de 2015).

O uso das fotografias foi de extrema importância para tornar os relatos cotidianos ainda

mais densos. Elas forneceram as pistas sobre as atividades desenvolvidas e mostraram a diversidade e a multiplicidade do cotidiano da sala de aula como potências criativas para os que as utilizam. As imagens nos mostram alguns sinais, às vezes obscurecidos pelo olhar do pesquisador; através delas, poderemos captar além de reflexos, mas também outras construções imersas nos/dos cotidianos. A questão do uso das imagens tornou-se um “entreve” durante a realização da pesquisa. Logo no início, distribuí aos alunos das duas turmas um pedido de autorização de imagem que deveriam ser assinadas pelos responsáveis. Alguns alunos trouxeram rapidamente (concedendo ou não a autorização), outros perderam o documento e foi necessário que outra autorização lhes fosse entregue. Uns alunos apresentaram justificativas, dizendo o motivo pelo qual suas imagens não poderiam ser divulgadas na pesquisa. A equipe pedagógica da escola também estava preocupada com a utilização dos registros fotográficos, e a solução encontrada foi registrarmos apenas as atividades e não mostrarmos os rostos dos alunos. Aguardei a reunião com os responsáveis e expliquei-lhes os caminhos e objetivos da pesquisa acadêmica que estava sendo desenvolvida.

Refletindo um pouco sobre a questão da não autorização do uso das imagens dos alunos por parte dos responsáveis; mesmo com a disseminação das redes sociais em que, a todo o momento, os próprios alunos divulgam suas imagens em seus perfis de tais redes, observei que ainda existe um grande receio de que estas imagens possam ser utilizadas para fins indevidos, isto sem falar das questões de cunho social e familiar. Durante uma explicação, para a turma 502, de como as imagens seriam usadas na pesquisa, a fala de um aluno ecoou como um grito que me fez refletir sobre as questões sociais:

Professora, eu não quero tirar foto, porque não quero que meu pai me encontre!  
Aluno H da turma 502. (Diário de Campo, 17 de março de 2015).

Outra aluna, que vou chamar de BN, abordou-me com justificativa semelhante:

Professora, sabe por que minha mãe não me deixou sair nas fotos? Porque ela acha perigoso! Meu irmão fez um curso no centro de Caxias, e o pessoal do curso passou o número da minha mãe para vários outros lugares. Minha mãe já recebeu muitas ligações de lugares desconhecidos e ela não sabia como as outras empresas conseguiram o número dela. (Diário de Campo, 17 de março de 2015).

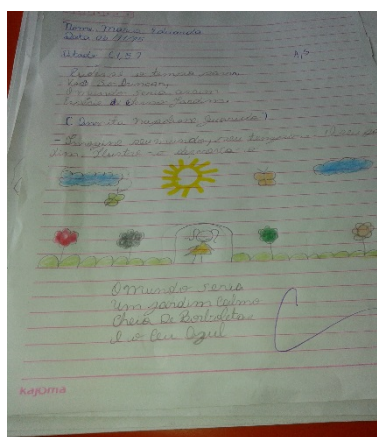
Nestes relatos cotidianos, observamos alguns reflexos da sociedade em que vivemos. Enquanto alguns indivíduos buscam reconhecimento através da exposição (em alguns casos) excessiva da sua própria imagem, outros optam pelo anonimato, buscando exatamente o oposto, motivados por questões sociais, familiares e até mesmo por disputas pela guarda dos filhos. Tais fatos me fizeram refletir sobre como toda a comunidade escolar realmente está envolvida no desenvolvimento da pesquisa, sobre como as ações estão interligadas e

dependem umas das outras. Não seria possível a realização de uma pesquisa do/no/com os cotidianos, sem que os sujeitos nela envolvidos tivessem uma participação ativa em todos os momentos de sua realização, trazendo contribuições, questionamentos e suscitando mudanças e novos rumos ao trabalho desenvolvido.

### 3.4 Cotidianidades: valorizando as produções

“Buscar integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura e da produção de textos que leva o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor”.  
(Leite, L.C.M.1997, p.19).

Figura 4: Produções Textuais: Redação e Redação tema livre



(j) Redação (10/06/2015)  
Fonte: A autora, 2016.



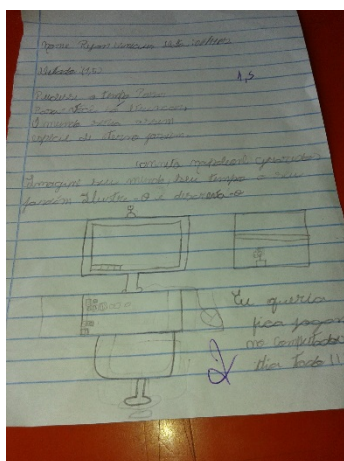
(k) Redação de tema livre (24/06/2015)

Desde os primeiros dias de observação na EMT, a forma como as aulas de Língua Portuguesa são constituídas chamaram-me bastante a atenção. A professora E, responsável por esta disciplina nas duas turmas (501/502); a professora C, da Sala de Leitura; e a professora R, do projeto Ler e Escrever para Valer, desenvolveram inúmeros trabalhos de incentivo às produções textuais, leituras de textos de autores renomados no cenário literário brasileiro e estimularam os alunos a ler e escrever cada vez mais. Este fato precisa receber os “holofotes” no âmbito da pesquisa. Talvez esta seja a “curva” no trabalho desenvolvido na EMT, o diferencial nas ações desenvolvidas. O fato de que as turmas 501 e 502 serão avaliadas por instrumentos externos (Prova Brasil) e que tal fato não aprisionou o trabalho realizado nos revela que a EMT caminha na contramão das políticas educacionais de supervalorização das avaliações externas, em que apenas os conteúdos gramaticais são privilegiados no currículo vivido na escola.

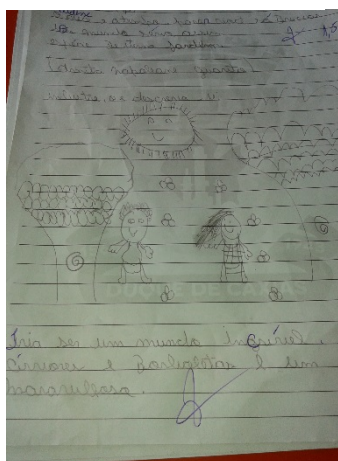
A EMT busca fazer um trabalho diferenciado com seus alunos, eles estudam todas as disciplinas, de acordo com os horários estabelecidos pela rede municipal para cada uma delas,

realizam avaliações da aprendizagem bimestralmente, testes, trabalhos, pesquisas; e as docentes ainda encontram espaço, em seu concorrido planejamento escolar, para trabalhar com leitura e produção textual. Tais ações enriquecem os alunos não apenas culturalmente, pois o conhecimento que eles adquirem está para além de regras ortográficas e gramaticais. São estes conhecimentos adquiridos durante as ações de leitura que podem trazer um diferencial para a vida dos educandos.

Figura 5: Produções Textuais: Redações



(l) Redação (07/07/2015)  
Fonte: A autora, 2016.



(m) Redação (07/07/2015)

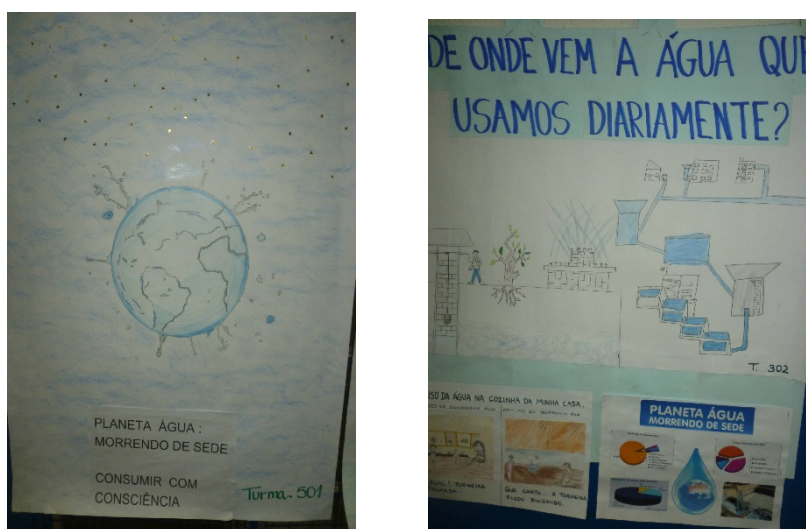
As produções realizadas pelos alunos recebem pontuações que são somadas às notas das avaliações de Língua Portuguesa, ao longo do bimestre. Todos os alunos possuem um caderno específico para as produções. Algumas são dirigidas e possuem temas específicos, mas, em algumas ocasiões, os alunos são incentivados a escrever livremente. Leite. L.C.M. (1997) afirma que:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida. (LEITE. L.C.M. 1997, p.24).

A valorização das atividades de produção textual e leitura demonstram que a metodologia de ensino adotada pela EMT está voltada para o desenvolvimento dos alunos como um todo. Geraldi (1997) afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política, que envolve não apenas teorias e compreensões da realidade, mas também os mecanismos utilizados na sala de aula. Para este autor, os conteúdos ensinados e o enfoque

que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, os sistemas de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá nas atividades concretas em sala de aula, ao caminho pelo qual optamos. No ano de 2015, a EMT adotou como tema gerador de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a questão da sustentabilidade; e o projeto ganhou o seguinte tema: “EMT caminhando para a sustentabilidade”. No decorrer de todo ano letivo, foram desenvolvidas ações para levar os alunos a refletirem sobre esta temática. Todas as turmas da escola realizaram atividades dentro do tema e foram apresentados textos explicativos, vídeos; e os alunos produziram alguns materiais sobre o tema.

Figura 6: Cartazes sobre o consumo consciente da água



(n) Cartaz sobre a água (10/08/2015) (o) Purificação da água (10/08/2015)  
Fonte: A autora, 2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: MOVIMENTOS QUE APONTAM UM LONGO CAMINHO

“As experiências do cotidiano parecem minúsculos fragmentos da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos”.  
(MELUCCI, 2004, p.13, *apud* STECANELA, 2009).

Existe vida na escola pública, vida que persiste em transpor as barreiras sociais e culturais impostas pela desqualificação dos sujeitos, pela desvalorização e preconceito existentes com aqueles que frequentam este espaço. Esteban (2003) nos adverte que, quando optamos em pesquisar o cotidiano, optamos também por um território movediço, híbrido, opaco, cindido, onde os sujeitos envoltos no processo de pesquisa percorrem caminhos muitas vezes diferentes daqueles pensados inicialmente. O caminho se faz nas interações estabelecidas com os riscos e as surpresas presentes neste cotidiano.

Certeau (2012) nos ensina a valorizar a riqueza das experiências cotidianas, dos pequenos gestos, da sutileza dos olhares, dos sorrisos. Durante as mais de 100 horas que passei com as turmas da EMT, realizei pelo menos uma visita por semana e aprendi a valorizar os momentos de descontração e espontaneidade apresentados nas falas dos alunos e a admirar sua proximidade com as professoras e entre si. Oliveira (2003) afirma que o cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades, tecemos nossas redes de subjetividades. A autora alerta que as experiências nos propiciam estabelecer valores e construir conhecimentos.

Como realizar um projeto sozinha? Como tornar uma pesquisa do/no/com cotidiano possível sem contar com a participação ativa de todos os sujeitos nela envolvidos? As experiências, os aprendizados e as dificuldades, ao longo do caminho, são fatores reais e presentes neste trabalho e, sem a colaboração dos alunos e professores, este não seria possível. A generosidade em compartilhar, o desprendimento de preconceitos e valores fizeram com que eles fossem coautores desta investigação.

Como dar um trabalho por concluído? Como supor que esgotamos um assunto, quando tantas questões que considero tão relevantes ainda podem ser esmiuçadas, discutidas, problematizadas? Enfim, corremos contra o tempo, contra o relógio e até contra nós mesmos. Concordo plenamente com Boaventura de Sousa Santos, quando afirma que todo conhecimento é autoconhecimento e que devemos fazer da/na pesquisa um momento de colocar sob suspeição nossos próprios saberes, a fim de aprofundar nosso autoconhecimento.

A pesquisa fez-me refletir sobre a práxis, os saberes, conhecimentos e desconhecimentos. Embora os dados e questões abordados nesta investigação não tenham a

pretensão de esgotar os meandros existentes, quando abordei o tema avaliações externas e a lógica dos exames presentes na rede pesquisada, busquei estimular uma reflexão crítica sobre este tema. Na rede de ensino de Duque de Caxias, tenho observado um movimento da gestão que tende a valorizar a lógica dos exames e, sobretudo, as avaliações em larga escala. A escolha de Duque de Caxias como lócus de realização da pesquisa traz o compromisso desta pesquisadora com o município em que reside e de ter tido seu primeiro contato com as avaliações externas dentro da escola pública, durante o estágio do curso de Pedagogia, neste município.

Nesta argumentação sobre os impactos das avaliações externas, trouxe contribuições dos estudos e discussões realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Trabalho Pedagógico GEPACT, juntamente com a inserção na escola pesquisada, conversas e relatos colhidos diretamente dos alunos e professores da escola, não deixando de lado a imprescindível contribuição dos autores que tornaram possível o “beber em todas as fontes”. Mesmo que esta água não sacie totalmente minha sede, muito pelo contrário, aguça-me o paladar, motivando-me a continuar buscando, nestas fontes, cada vez mais e mais conhecimento. Mesmo realizando esta investigação em uma rede de ensino que vem demonstrando estar de acordo com a lógica dos exames, busquei perceber algum movimento na escola pesquisada que estivesse para além da simples realização de avaliações em larga escala. Procurei ações que estivessem na contramão deste movimento puramente mecânico de perguntas e respostas.

Trilhando um itinerário de investigação que pudesse levar-me aos movimentos de ruptura deste paradigma vigente e da supervalorização dos resultados das avaliações externas, dei início às visitas na EMT, onde encontrei ações que apontavam ser possível alguma “curva” neste caminho, outras possibilidades. Como considera Santos (2010), esta pesquisa buscou fazer uma ruptura com o paradigma vigente, estimulando a problematização e discussão sobre a cultura do exame tão presente nas escolas públicas atualmente. Trata-se de trazer para o debate esta lógica que tem ganhado corpo nas escolas públicas de todo país. A rede de Duque de Caxias possui um histórico de movimentos que apontam para a consolidação desta cultura. Dentre eles, podemos citar o Projeto Semear<sup>12</sup>, o Projeto (Con) Seguir, já citado anteriormente, e a criação do Departamento de Acompanhamento Pedagógico e Avaliação Educacional DAPAE<sup>13</sup>. Todos com o objetivo de tornar as práticas

---

<sup>12</sup>O Projeto Semear foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias, em 2010, com o objetivo de assessorá-las na implementação de uma educação de qualidade.

pedagógicas mais adequadas às políticas avaliativas.

A escolha da EMT configurou-se como um diferencial na pesquisa, visto que as atividades pedagógicas do componente curricular de Língua Portuguesa desenvolvidas na unidade estão para além de meros exercícios de múltipla escolha, tais como os cobrados na Prova Brasil. Durante a realização da pesquisa, o cotidiano da escola demonstrou que os resultados obtidos nas avaliações externas são valorizados pela equipe pedagógica, porém sua incidência direta sobre o currículo suscita ajustes nas ações para atender as demandas das avaliações externas, sem que haja alterações em sua totalidade ou restrições de sua multiplicidade. Mesmo que ocorram ações e situações que apontem um movimento de adaptação dos fazeres pedagógicos da unidade em conformidade com a política do exame, as atividades realizadas nas aulas de L.P. visam à construção de indivíduos autônomos, conscientes e propiciam a estes alunos um contato com diversos gêneros literários. O trabalho docente não se limitou apenas à realização de simulados, preenchimento de cartões-resposta ou atividades mecânicas e repetitivas. As docentes buscavam sanar as dificuldades dos alunos em leitura e escrita, fazendo com que eles tivessem a oportunidades de ler, escrever e produzir seus próprios textos, tornando-os protagonistas do processo de aquisição de leitura e, desta maneira, ajudando-os a compreender melhor os textos lidos.

O planejamento das atividades de L.P., nos três locais em que elas ocorrem (sala de aula, sala de leitura e sala do projeto), também demonstrou estar para além dos conteúdos cobrados na Prova Brasil. Os alunos possuem um currículo completo em que estudam todas as disciplinas, e não foi constatado que elas tenham sido desconsideradas ao longo do ano letivo. Todas as disciplinas foram trabalhadas atendendo as orientações da SME, e os projetos de pesquisa foram realizados e contaram com a participação efetiva dos alunos. A forma de organização do currículo vivido/prescrito, o planejamento das atividades pedagógicas e sua efetiva realização em sala de aula serviram para corroborar o trabalho desenvolvido.

Ao iniciar a pesquisa, um dos principais objetivos era justamente detectar tais alterações no currículo, no planejamento das ações docentes e no cotidiano da unidade, causados direta ou indiretamente pelas avaliações externas. A justificativa apresentada pelo MEC é a de que são estas avaliações que fornecem os indicadores a respeito da qualidade da educação do

---

<sup>13</sup> O Departamento de Acompanhamento Pedagógico e Avaliação Educacional DAPAE, foi criado em 2013 para dar prosseguimento à proposta de conhecimento e gerenciamento das unidades escolares. O departamento realizava encontros periódicos com professores e gestores em que o principal objetivo era discutir a avaliação. Em 01 de junho de 2013, o encontro sugeriu o tema: “Avaliação Institucional – Mitos e Desafios da Prova Brasil”, onde nosso fazer pedagógico enquanto rede seria refletido com olhos de realismo e visão de futuro, investindo cada vez mais na busca de articulações da prática cotidiana.

nosso país. Por meio dos resultados por elas apresentados, são promovidas novas ações e políticas para a melhoria da educação. Ao realizar este trabalho investigativo, pretendia detectar de que maneira a Língua Portuguesa ensinada na escola poderia estar sofrendo influências das avaliações externas no currículo e nas avaliações realizadas neste estabelecimento. Constatei que, durante as aulas, os alunos realizaram simulados de preparação para a realização da Prova Brasil, corroborando as ações que estão, paulatinamente, alterando o fazer pedagógico das unidades escolares.

O processo avaliativo é parte da escola, avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, avaliamos para conhecer suas dificuldades em determinado conteúdo, avaliamos para planejar nossas atividades pedagógicas, avaliamos os alunos para promovê-los, ou, em alguns casos, até mesmo para retê-los. A avaliação faz parte do processo da instituição. Porém, temos observado, ao longo das duas últimas décadas, que as avaliações externas estão se tornando as protagonistas dos fazeres da escola, fato que causa grande preocupação. Em que medidas tais avaliações podem estar alterando o cotidiano das escolas? Busquei respostas ao longo da realização desta investigação e, ao que se refere à EMT, com seus saberes e fazeres, pode-se dizer que, mesmo adotando adaptações no seu cotidiano, as políticas de supervalorização dos resultados obtidos nas avaliações externas não são as ações centrais do processo avaliativo.

Mesmo com a realização de simulados, a Prova Brasil não assumiu o foco principal dos fazeres cotidianos de alunos e professores. O trabalho pedagógico fluiu sem limitar-se, reduzir-se ou empobrecer-se; durante as aulas de L.P. foram acrescentados exercícios como os do projeto (Con) Seguir. Com o discurso da busca por uma educação de qualidade, ações como as mencionadas tornaram-se costumeiras nas escolas públicas. Elas são propostas pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs), apresentadas aos gestores e professores e passam a fazer parte do calendário pedagógico e das ações cotidianas das unidades escolares.

Realizando uma breve pesquisa sobre os dados das últimas avaliações externas, tenho observado que seus resultados não estão de acordo com o esperado. O que se verificou com a análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), divulgado nos últimos anos, foi a insuficiência (as médias alcançadas estavam abaixo da mínima satisfatória). Os índices de desempenho dos alunos quanto às habilidades e competências esperadas para cada nível de ensino mostraram-se insuficientes. Em Língua Portuguesa, a média de desempenho decaiu, significativamente, de 188,3 para 169,4 no quinto ano do Ensino Fundamental. O SAEB veio apenas confirmar em números o que já era alardeado pelos pesquisadores e educadores brasileiros: após duas décadas de sua primeira aplicação em 1990, os resultados quanto à

aprendizagem das crianças ainda demonstram fragilidade e continuam sendo motivo de preocupação.

Embora, ao longo dos últimos anos, tenha ocorrido uma significativa expansão do acesso à escolarização das crianças das classes populares, os dados apontam que o mesmo não ocorreu quanto à aquisição das competências e habilidades esperadas de alunos deste segmento. Assegurar o acesso não quer dizer necessariamente garantir também a aprendizagem. Para Esteban (2012, p.581), tais ações reafirmam a intenção de democratizar o processo de escolarização, entretanto, mantém ativa a tensão inclusão/exclusão escolar, quando demarca parâmetros uniformes de aprendizagem e desenvolvimento. Neste caso especificamente, as avaliações serviram para demonstrar a fragilidade do ensino ofertado a estes alunos, já que muitos chegavam ao quinto ano sem o domínio necessário de aspectos fundamentais de leitura e escrita. Os maiores problemas detectados pelas avaliações estão relacionados à base do ensino, a alfabetização. Para tentar sanar o problema, o governo passou a investir também em avaliações da alfabetização, criando a Provinha Brasil.

Neste sentido, a finalidade do SAEB parece ser a de fortalecer o papel regulador do Estado, por meio da responsabilização das unidades escolares pelo insucesso dos alunos diante das avaliações externas. Em 2005, o SAEB foi reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. Os resultados da Prova Brasil, articulados com os resultados do censo escolar passaram a compor o IDEB, e, a partir de então, foram estabelecidas metas de desempenho para os alunos em cada uma das redes públicas de ensino de todo o país. Antes mesmo da divulgação dos primeiros resultados da Prova Brasil e do SAEB, alguns pesquisadores brasileiros, como Esteban (2012), Freitas L.C. (2005, 2007, 2009), e Oliveira (2003) já apontavam para a grave deficiência do ensino nas escolas públicas do nosso país.

Pesquisas vêm comprovando que a escola pública, atualmente, tem dedicado grande parte de seu tempo à realização de simulados, testes, provas e, quando não estão realizando tais ações, estão treinando seus alunos para se “saírem bem” nas avaliações externas. No estado do Rio de Janeiro, temos visto este exemplo com a implementação do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o Saerjinho. O município de Duque de Caxias também ensaiou movimento semelhante em sua rede, com a criação da Prova Caxias, porém, com a mudança de governo e troca de comando na SME, o projeto não teve continuidade.

O que temos vivenciado, infelizmente, é a consolidação da cultura do exame, a

banalização da realização de provas e testes de treinamento, inclusive com a utilização de cartões-resposta, para as turmas que irão realizar a Prova Brasil irem se acostumando com utilização de tal ferramenta. Tive a oportunidade de observar tais ações sendo realizadas durante a realização da pesquisa: simulados com cartão-resposta, testes semelhante à Prova Brasil, exercícios de treinamento etc. Os dados mencionados têm mostrado que, mesmo com a proliferação da cultura do exame, com a difusão e fragmentação destas avaliações, primeiramente em um âmbito federal e posteriormente estadual e municipal, os resultados alcançados pelos alunos não têm correspondido às expectativas dos mecanismos governamentais. A aplicação de provas e testes de maneira sistêmica não tem sido garantia de aprendizagem, de bom desempenho e nem mesmo de uma educação de qualidade em todos os níveis da educação pública.

O que esperar destes exames daqui para a frente? Quais são os interesses envolvidos neste processo de avaliação em larga escala? Quais são as forças políticas e ideológicas que servem de base para a implementação dos sistemas de avaliação em nosso país? Estas são algumas perguntas que persistem, mesmo com a conclusão da pesquisa. Tenho observado muitos indícios, algumas pistas e fortes indicadores de que tais políticas não são suficientes para garantir às crianças atendidas, nas escolas públicas, uma educação de qualidade.

A qualidade desejada para as escolas públicas não está apenas reduzida a números, índices e metas. Ela deveria estar embasada nos princípios de respeito, solidariedade e cidadania tão defendidos pelas esferas governamentais e que estão distantes do chão das escolas públicas das periferias urbanas das grandes metrópoles, como é o caso do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. Os dados (resultados) apresentados pelo IDEB mostram apenas uma face da avaliação, visto que o sentido de avaliar não está arraigado a testes, exames, provas ou medidas de desempenho. Ela diz respeito aos sujeitos, aos protagonistas do processo avaliativo, aos praticantes do cotidiano. Sujeitos que, muitas vezes, em seu anonimato (invisibilidade social), são desconsiderados pelas políticas públicas ou são marginalizados por elas.

Segundo Amaro (2013, p.26), “tais sujeitos ganham visibilidade pelos bons e maus resultados, mas são também invisíveis, porque não são conhecidos os fatores extras e interescolares que interferem diretamente nos resultados alcançados, resumindo-se à expressão de um número que representa o IDEB”. Busquei investigar, dando visibilidade a estes sujeitos, tirando-os da penumbra da exclusão presente nas escolas de periferia, dando-lhes vez e voz, tornando clarividentes seus saberes e fazeres, valorizando-os, mostrando além dos índices, das metas e resultados. Procurei mostrar a “curva”, o diferencial, as ações e

reações realizadas na EMT para além dos números. Tive a intenção de mostrar os sujeitos e suas múltiplas faces que a letra fria ou a mensuração numérica não dão conta de revelar, visibilizando não apenas suas médias que, no caso da EMT, é de 5,2 ou outra qualquer, mas mostrando o processo pedagógico envolvido e desenvolvido pela equipe da escola.

É preciso dar luz a ações e reações de alunos e professores, trazer à discussão não apenas a cultura do exame, mas problematizá-la, discuti-la e refletir sobre as sutilezas das influências de tal cultura nos saberes e fazeres pedagógicos das escolas.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: AFONSO, Almerindo Janela. ESTEBAN, Maria Teresa. (Org). *Olhares e interfaces: reflexões sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez,. 2010. p. 147-70
- \_\_\_\_\_. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. Para uma Conceitualização Alternativa de Acconuntability em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr. /jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- ALCÂNTARA, Ângela Vieira. Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos veem? In: ALVES, N; SGARBI, P. (Org). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 87-98.
- ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas na lógica das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Alves Nilda (Orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro. DP&A, 2001. p. 13-38.
- \_\_\_\_\_. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/do/com os cotidianos. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7- 8, jan./dez. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- \_\_\_\_\_. Cultura e Cotidiano Escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, mai./jun./jul./ago 2003.
- AMARO, Ivan. Avaliação na Educação Básica: Repercussões, tensões e Possibilidades no Currículo das Escolas de Periferias Urbanas. *Espaço do Currículo*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 107-120, jan./abril. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Textos, contextos e intertextos do trabalho pedagógico do (a) professor mediador (a) no curso PIE/FE- UnB*. 2007. 313f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar*. Percalços e percursos em busca de qualidade. Gramado, RS: FAURGS, 2013. Trabalho apresentado no VII Congresso Internacional de Educação.
- \_\_\_\_\_. MOTA, Maria Océlia. *As implicações da Prova Brasil no cotidiano escolar: percalços e percursos em busca de qualidade*. Gramado, RS: FAURGS, 2013. Trabalho apresentado no VII Congresso Internacional de Educação.
- ANPED. *Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. São Paulo, 1996.
- APPLE, M.W. *Repensando Ideologia e Currículo*. (Boston Routldge). Traduzido e publicado

no Brasil pela ed. Brasiliense 1982.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs) *Currículo Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 15, n. 2, 2002. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/3715201.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós - Estado de Bem-Estar. *Educação e Sociologia*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 de nov. 2014.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539 - 564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126a02n126.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2015.

BARREIROS, Débora. As Matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): O caráter disciplinador e a perda da autonomia. In: REUNIÃO DA ANPED, 25, GT 12, 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

BONAMINO, A. *Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referência e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. *apud* FREITAS, L.C. de [et Al]. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, MEC, SAEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. CONAE 2014- *o PNE no sistema nacional de educação*. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental*: nov. 1995.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica*. 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 de mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/diretor-de-avaliacao-da-educacao-basica-daeb->>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para a pesquisa na vida cotidiana da escola. In:

ZAGO, Nadir; VILELA; Rita Amélia Teixeira (Org). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. São Paulo: Lamparina, 2011. p. 207-222

CASASSUS, Juan. Uma nova crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo/Revista de Ciência da Educação*. n. 9, p.71-78, maio/ago. 2009. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/profile/Juan\\_Casassus/publication/28320455\\_Uma\\_nota\\_critica\\_sobre\\_a\\_avaliacao\\_estandardizada\\_A\\_perda\\_de\\_qualidade\\_e\\_a\\_segmentacao\\_social/links/568d1beb08aefb48d4bfff63/Uma-nota-critica-sobre-a-avaliacao-estandardizada-A-perda-de-qualidade-e-a-segmentacao-social.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan_Casassus/publication/28320455_Uma_nota_critica_sobre_a_avaliacao_estandardizada_A_perda_de_qualidade_e_a_segmentacao_social/links/568d1beb08aefb48d4bfff63/Uma-nota-critica-sobre-a-avaliacao-estandardizada-A-perda-de-qualidade-e-a-segmentacao-social.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2015.

CERTEAU. Michel. *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas na educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DÍAZ BARRIGA, Angel. Uma Polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 51-82.

\_\_\_\_\_. Avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. *Sísifu. Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 19-30, 2009.

DUQUE DE CAXIAS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica: Volume 1: Princípios Teóricos*. Duque de Caxias. SME, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica: Volume 2. Proposta Pedagógica*. Duque de Caxias. SME, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Escolar*. Duque de Caxias: [s/d]

ENGUITA, M. F. O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; Silva, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes 1995. p. 93-110.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org). *Professora pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. AFONSO, A. J. (Org) *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Petrópolis: DP et . Al. 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Revista de Ciências da Educação*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 47-56, 2009.

\_\_\_\_\_. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org). *Método, Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-146.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESQUINSANI, R.S.S. ESQUINSANI, V.A. A Língua Portuguesa como objeto de Avaliação em Larga Escala: Interpretações da Mídia. *SIGNUM: Estud. Ling*, Londrina, v. 2, n. 15, p. 153-171, dez. 2012.

FERRAÇO, C.E. Pesquisa com o Cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p.73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FREITAS, L.C. *Carta de Campinas*. Movimento contra testes de alto impacto em educação. Campinas, 2011. Disponível em <<http://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home/pagins-dos-professores>>. Acesso em: 20 fev.2015.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. [et. al.]. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p.1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada : O ocaso da classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.inicamp.br>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, especial, out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português, In: \_\_\_\_\_. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-56

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo: *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143 -180.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB. Disponível em: <[Qedu.org.br.Dados.Ideb/Inep2013](http://Qedu.org.br/Dados.Ideb/Inep2013)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

JACOBSEN, C.C. MORI, N.N.R. Prova Brasil e desempenho em Língua Portuguesa: Um estudo com escolas paranaenses. *Revista HISTEDBR On – Line*, Campinas, n. 38, p. 80-91, jun. 2010.

LEITE, L.C.M. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W.(Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997. p. 17-25

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JR, Celestino A. da .et al. *"Infância, Educação e Neoliberalismo"*. M. Sylvia Bueno - Paulo Ghiraldelli Jr. - Sonia A. Marrach. São Paulo, Cortez Editora, 1996. p. 42-56

MATURANA, H (2001a). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte, UFMG.

MEDEIROS, A. J. A. Educação no Estado do Piauí: Lições de uma experiência. In: CUNHA, C.; SOUSA J.V., SILVA, M.A.(Org) *Políticas Públicas de educação na América Latina*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 45-62.

MOREIRA, A.F.B. SILVA T.T. (Org) *Currículo Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, A.F.B.; PARAÍSO, M. A. (Org) Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão In: ANTONIO Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 119-132. (Coleção Perfis da Educação; 2).

MOREIRA, A.F.B. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v. 25, n. 3, p. 23-42. dez. 2009.

MOREIRA, A.F.B.; Antonio Flávio Moreira, pesquisador em currículo. Organização e Introdução Marlucy Alves Paraíso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 236-271. (Coleção Perfis da Educação;2).

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; Alves Nilda (Orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes e saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de: *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIS, José Machado. Nas rotas do Quotidiano. *Revista Científica de Ciências Sociais*, Lisboa, n. 37, jun. 1993.

PARO, Victor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, [Online], v. 16, n. 48, p. 695-716, set./dez. 2012. Disponível em <<http://www.redalyc.org/>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Cotidiano e Reflexividade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abril 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. *Poderes Instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre. Artmed,1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma sociologia das ausências. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p.777-821.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2013.

SEBRAE - RJ. *Informações Socioeconômicas do Município de Duque de Caxias*. Rio de Janeiro: SEBRAE, 2015. Disponível em: <[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/3COF2AEC6B74D7B83257950005F787B/\\$File/Duque%20%Caxias.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/3COF2AEC6B74D7B83257950005F787B/$File/Duque%20%Caxias.pdf)>. Acesso em: 14 mai. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SERPA, Andrea. *Quem são os Outros na/da Avaliação: caminhos possíveis para uma prática dialógica*, 2010, 250f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SHIROMA, Eneida O. MORAES, Maria Célia M de. EVANGELISTA, OLINDA. *Política Educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

SOUSA, Sandra Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n19a09.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v, 24, n. 84, p. 873-895, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 20, n. 35, p.181-199, jul./dez. 2010.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. 2008. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

\_\_\_\_\_. O cotidiano como fonte de pesquisa nas Ciências Sociais. *Conjectura: filosofia e educação (UCB)*, Caxias do Sul, v. 14, p. 63-75, 2009.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir ; CARVALHO, Marília Pinto de ; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2 ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.v. 1, p. 183-206

VICTÓRIO FILHO A. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 22 set. 2015.

VIEIRA, Izabella da Silva. *Prova Brasil como dispositivos de controle da prática curricular*; In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4, 2010. Laranjeiras, SE/Brasil, set. 2010.

WERLE, Flávia O.C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: aval.pol públ.educ*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769 -792, 2011. Disponível em <<http://scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf> >. Acesso em: 16 maio 2015.

## ANEXO A – CARTA DE CAMPINAS

### CARTA DE CAMPINAS

Reunidos no SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ocorrido entre os dias 16 e 18 de agosto de 2011 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – os profissionais abaixo assinados vêm a público trazer suas preocupações com o presente momento educacional brasileiro, no tocante às políticas públicas de responsabilização, meritocracia e privatização em curso.

1. Faz parte do senso comum entender a avaliação como sinônimo de medida ou prova, tendo como função a classificação. Ainda não se construiu, no senso comum, a ideia de avaliação como um elemento que integra os processos de ensino e aprendizagem. As funções diagnóstica e formativa da avaliação educacional têm sido colocadas em segundo plano, especialmente nos últimos anos, a partir da grande valorização que se tem atribuído aos instrumentos de avaliação, por exemplo, a Prova Brasil e o ENEM - sem contar os inúmeros procedimentos de avaliação estaduais e municipais. Testes ou provas não são a avaliação de fato, mas apenas instrumentos para ela. Talvez essa distinção tão importante não tenha ficado clara para todos os setores da população interessados na questão educacional.

2. Preocupa-nos que no cotidiano das salas de aula e das escolas, tal função classificatória e, portanto, seletiva e excludente, venha retomando um lugar de destaque, impulsionado pela aplicação dos exames de larga escala utilizados para avaliação externa das redes e escolas, em detrimento das funções diagnóstica e formativa, estas sim, avaliações da e para a aprendizagem. No Brasil, os testes avaliam predominantemente proficiências em áreas de leitura e matemática. Mas, afinal para que avaliamos as crianças e os jovens que têm direito constitucional de frequentar a educação básica? Qual o papel social de nossa escola? O que se aprende e o que se ensina na educação básica? Essas questões relacionam-se fortemente com o debate acerca da qualidade da educação oferecida.

3. No que tange à qualidade, parece-nos que a avaliação tem sido utilizada como a redentora dos males da educação, transformando-se em um fim em si mesma. Há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade. Entende-se que aumentar a proficiência dos estudantes nos exames é o mesmo que elevar a qualidade,

sendo esta medida somente por meio de indicadores e dados. Conceito polissêmico tanto do ponto de vista pedagógico, quanto social e político, a qualidade da educação não pode ser compreendida de forma descolada da historicidade do termo, favorecendo uma maneira superficial de entendimento e uso do mesmo.

4. Assim, entendemos a qualidade na educação como um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc) e extraescolares (condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros).

5. Os instrumentos de medição de aprendizagem permitiram o aprimoramento das estatísticas educacionais e o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira. O seu uso como ferramenta de políticas públicas, contudo, requer a consciência de seus limites, pois a redução da concepção de qualidade educacional àquilo que pode ser verificado nas medidas pode induzir ao empobrecimento da compreensão do fenômeno educacional e ao empobrecimento da educação que pretendemos universalizar como direito de todos.

6. As políticas de responsabilização seletiva (aquelas que responsabilizam em uma única direção – de cima para baixo) associadas às características de uma dada cultura de avaliação (já descrita acima) têm servido muito mais para premiar e punir, intensificar processos de individualização e competição, favorecendo a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares a partir de princípios democráticos.

7. As políticas públicas com frequência são pensadas no âmbito global das redes de ensino e no âmbito específico das unidades escolares e, dessa forma, abstraem um conjunto de relações que são estabelecidas nos territórios entre as escolas, entre as famílias e entre os profissionais da educação. Com frequência esses agentes instauram relações de competição mais ou menos velada por alunos e profissionais, por postos de trabalho e por matrículas em escolas de boa reputação. Se essas interações não forem levadas em conta, as políticas que buscam promover melhorias nas escolas e nas redes poderão aprofundar a concorrência entre esses agentes e produzir ainda mais desigualdade, por dois fatores conjugados: o favorecimento daqueles que estão em posição de vantagens no mercado educacional e a produção de bolsões que concentrarão aqueles que estão em posição de desvantagem

nesse quadro de relações.

8. Países que têm experiência mais acentuada na implantação destas políticas (USA, Chile) já sinalizaram que o resultado das mesmas tem intensificado desigualdades escolares e sociais e estreitado currículos enfatizando apenas alguns conhecimentos cognitivos (leitura e matemática) em detrimento de outros. Essas políticas têm levado as escolas a preparar os alunos para os testes restringindo o conceito de qualidade da educação e limitando as possibilidades de formação humana.

9. Frente a processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, usados como estímulos (pressão) para que se trabalhe para a elevação dos índices tradutores de uma qualidade regida pelo viés mercadológico, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, para melhor se localizarem no ranking nacional decorrente da divulgação dos resultados obtidos. Entre estas merecem destaque: a adequação da base curricular ao que os testes valorizam; a padronização das práticas pedagógicas; o apostilamento dos materiais didáticos; a desistência dos coletivos escolares de seu protagonismo na formulação plural dos destinos do projeto da escola; a desvalorização dos profissionais da educação e a criação de processos de privatização da educação.

10. Entendemos que este estado de coisas nos convoca a um posicionamento contestatório de tais reducionismos, disputando propositivamente a agenda política da avaliação.

11. Na condição de direito assegurado pela Constituição Federal, a educação de qualidade para todos é um dever do Estado. Por isso, todos aqueles implicados na oferta educacional devem ser responsabilizados por sua qualidade. Decerto, isso envolve a responsabilização dos educadores que atuam nas escolas, mas envolve também os profissionais que atuam nos demais órgãos das Secretarias Municipais e Estaduais e Ministério da Educação, os formuladores e gestores de políticas públicas, bem como os representantes eleitos.

12. Daí que os processos de responsabilização (nas políticas de avaliação) devam ser horizontais, valorizando os instrumentos e dispositivos que podemos construir para aprimorar a responsabilização, mas também devam ser verticais, permitindo uma leitura de via dupla da responsabilização, não apenas descendente, como tem sido a praxe na implementação das políticas de avaliação, mas também, ascendente, fazendo com que a responsabilização encontre atores decisivos no sucesso ou fracasso das políticas. Esta responsabilização vertical constitui uma inovação na

pesquisa da política pública, pois implica em questionar um “modus operandi” que também se verifica, na América Latina, no acatamento de modelos de políticas de avaliação supranacionais de comprovado fracasso.

13. O uso do conceito de valor agregado em educação tem reunido consensos em termos internacionais, pois diversos países têm vindo a contemplá-lo nos respectivos sistemas. No entanto, nem sempre se encontra convergência quanto à metodologia de operacionalização e à finalidade da sua utilização. De um modo geral, as principais finalidades e usos do valor agregado tendem a incorporar a lógica da responsabilização e da prestação de contas associada a sistemas de incentivos, com consequências de forte impacto para os profissionais envolvidos. De acordo com os estudos já realizados, essa lógica deve ser, ao invés, globalmente entendida nas suas dimensões política, pública, de gestão e administração, profissional e pessoal. A responsabilidade e, por conseguinte, a respectiva prestação de contas, atribuída ao governo, departamentos centrais e regionais, encarregados de educação e alunos, deve ser tal que, articulada e cumulativamente, sejam criados os meios, o contexto e o apoio para que as escolas possam maximizar as aprendizagens de cada um dos seus alunos e, assim, promover a melhoria da qualidade da educação.

14. É necessário assegurar às escolas públicas centralidade na elaboração e na implementação de políticas que considerem a singularidade da tarefa educativa desenvolvida em cada unidade escolar. Tal pressuposto exige que se desmistifique a relação simplificadora entre qualidade educacional e padronização de práticas pedagógicas, incluindo a propagandeada venda de “pacotes” aos sistemas públicos de ensino, com o apoio da mídia.

15. Parece ser estratégico examinar a existência de formas alternativas de organização, gestão e avaliação de redes de ensino visando identificar compromissos com uma visão de qualidade menos fluida e dependente de índices; com uma visão de qualidade que conduza a apropriações de valores sociais que não podem ser medidos nos testes padronizados, mas que nem por isso podem ser esquecidos; com um privilegiamento de modelos de regulação da qualidade da escola que considerem a titularidade dos atores locais como ponto de partida para processos de avaliação mais consistentes e abrangentes, que levem em conta inclusive as condições objetivas para a produção da qualidade, convocando o poder público a igual prestação de contas.

16. Vale lembrar ainda ser importante examinar as consequências positivas da implementação de políticas de responsabilização participativa que requerem inclusive

um cuidado com os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação de modo a que assumam protagonismo na organização dos atores internos e externos da escola, em busca de sua melhoria. Campinas, 16 de agosto de 2011.

Claudia Fernandes – UNIRIO

Luiz Henrique Aguilar - UNICAMP

Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP

Manuela Terraseca - UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL

Maria Márcia S. Malavasi - UNICAMP

Mara Regina L. de Sordi – UNICAMP

Maurício Érnica – CENPEC

Menga Ludke - UCP E PUC RIO

Regiane Helena Bertagna – UNESP

Romualdo Portela Oliveira – USP

Sandra L. Zakia de Souza – USP E UNICID

Theresa Adrião – UNICAMP

**ANEXO B – PROJETO CONSEGUIR**

Figura 8: Capa do Projeto Con (Seguir)




Fonte: A autora, 2015

O Projeto (Con) Seguir é mais uma ferramenta utilizada pela Rede de Duque de Caixas, contendo exercícios de Língua Portuguesa e Matemática. Os conteúdos abordados pelo livro seguem os mesmos moldes dos conteúdos cobrados pela Prova Brasil. As atividades de L.P. são contextualizadas, e todos os exercícios são de múltipla escolha. Os alunos devem ler os textos propostos e marcar a opção que julgarem ser a correta. (Diário de Campo, 10 de março de 2015).

## ANEXO C – PROJETO (CON) SEGUIR (ATIVIDADES)

Figura 9: Atividade de Leitura Interpretativa do Projeto Con (Seguir)




**PREFEITURA  
DUQUE DE  
CAXIAS**  
EDUCAÇÃO

**VOLUME I**

**LÍNGUA PORTUGUESA**

**1º Segmento (2013)**

Projeto



**(Con)Seguir**

---

22)

**A CIGARRA E A FORMIGA**

1 A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos.

Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.


5 A formiga então perguntou a ela:

— O que é que você fez durante todo o verão?

— Durante todo o verão eu cantei — disse a cigarra.

A formiga respondeu:

— Muito bem, pois agora dance!



Ruth Rocha. Fábula: do Cupido. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

A formiga resolveu a situação

(A) pedindo para a cigarra entrar em sua casa.

(B) não dividindo seus grãos com a cigarra.

(C) abraçando a cigarra.


(D) decidindo ajuda-la.

---

23)

**A BELA E A FERA**

1 O espetáculo conta a história de Bela, uma jovem que foge da rotina de sua vida e dos galemeiros de um pretendente através dos livros. Um dia, seu pai, que é um inventor, chega no castelo de uma fera muito feroz e assustadora, e é feito prisioneiro. Para salvá-lo, Bela se oferece para assumir o lugar do pai e a Fera aceita. Com o passar do tempo, a prisioneira, com a ajuda dos empregados encantados do castelo (um bule de chá, um candelabro e um relógio, entre outros), passa a ver que por trás da aparência assustadora da Fera se esconde o coração e a alma de um príncipe humano.



producastrauterix@gmail.com

De acordo com o texto, Bela foi feita prisioneira

(A) porque era boia e jovem.

(B) para salvar seu pai.

(C) para fugir da rotina.


(D) porque a Fera se apaixonou por ela.

PROJETO (CON)SEGUIR – Volume 1 – 1º Segmento
75
LÍNGUA PORTUGUESA - 2013

Fonte: A autora, 2015

## ANEXO D – PROJETO (CON) SEGUIR (ATIVIDADES)

Figura 10: Atividade de Leitura Interpretativa do Projeto Con (Seguir)




**VOLUME I**

**LÍNGUA PORTUGUESA**

**1º Segmento (2013)**

Projeto




---

24)

**MENTIRINHAS PARA O DIA 1º DE ABRIL**

certa vez, eu e o Bocão pregamos uma peça em nossa turma da escola. Depois do recreio, dissemos para nossos colegas que a diretora tinha mandado avisar que não haveria mais aula naquele dia. Quando todos já tinham guardado o material, a professora chegou na sala e nós dois gritamos: "1.º de abril"! Todos caíram na gargalhada.

<http://www.meritumeloquinilto.com.br/Paginas/Exercicios/1.asp?id=2247>



O trocho que apresenta uma ideia de tempo é

(A) "a professora chegou na sala"


(B) "Depois do recreio, dissemos para nossos colegas"

(C) "Quando todos já tinham guardado o material"


(D) "Todos caíram na gargalhada."

---

25)



Copyright © 1998 Mônica do Brasil Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 57-6



<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira7.html>

O humor da tirinha está

(A) no fato de Cebolinha achar melhor apanhar do que ser beijado.

(B) na proposta feita pela Mônica.

(C) na expressão de descontentamento do rosto do Cebolinha.

(D) nos xingamentos de Cebolinha.

---

PROJETO (CON)SEGUIR – Volume 1 – 1º Segmento
76
LÍNGUA PORTUGUESA - 2013

Fonte: A autora, 2015

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO: DOCUMENTOS E REGISTROS**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas Mestrado Acadêmico.

A pesquisadora Erika Pedreira da Silva aluna do PPGECC da UERJ/FEBF, desenvolve a pesquisa: “As implicações da Prova Brasil no Currículo de Língua Portuguesa: Concepções e práticas de uma escola pública de Duque de Caxias – R.J.” sob a orientação do Prof: Dr: Ivanildo Amaro de Araújo, como parte das exigências do Mestrado Acadêmico. A pesquisadora Erika Pedreira da Silva compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do e-mail erika.pedreira77@hotmail.com.br ou telefone 972073488. Após ter sido devidamente informada (o) dos objetivos desta pesquisa, eu \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa, cedendo o material descrito para utilização na pesquisa e em relatórios e publicações decorrentes do estudo: \_\_\_\_\_

Sobre a informação da (o) cedente do material nos relatórios e publicações da pesquisa, a mesma é opcional e seu consentimento em ceder o material não é afetado pela sua opção de ser ou não identificada (o) nas divulgações associadas a este trabalho:

( ) Concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

( ) Não concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

Duque de Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Colaborador Pesquisadora Documento de identificação apresentado pelo colaborador: \_\_\_\_\_

E-mail e telefone do colaborador: \_\_\_\_\_

(documento em duas vias – pesquisadora e colaborador).

**APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM – MENORES DE IDADE.**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE

Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.  
Mestrado Acadêmico.

**Termo de autorização de uso de Imagem e nome próprio de menores.**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da  
cédula de identidade n° \_\_\_\_\_, responsável legal pelo (a) menor

\_\_\_\_\_  
C P F n° \_\_\_\_\_, **autorizo** o uso do seu nome e da sua  
imagem, na pesquisa de Mestrado desenvolvida pela professora Erika Pedreira da Silva, sob s  
orientação do Prof. Dr. Ivan Amaro, bem como a veiculação de sua imagem em qualquer  
meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento  
científico, sem quaisquer ônus e restrições. Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea  
vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens do (a) menor  
supracitado (a), não recebendo para tanto qualquer remuneração.

Duque de Caxias, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura do (a) responsável legal

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

### Documentos, Registros e Entrevistas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

#### **Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas Mestrado Acadêmico.**

A pesquisadora Erika Pedreira da Silva, aluna do PPGCECC/UERJ/FEBF, desenvolve a pesquisa: “As implicações da Prova Brasil no Currículo de Língua Portuguesa: Concepções e práticas de uma escola pública de Duque de Caxias- RJ” sob a orientação do Prof Dr Ivan Amaro, como parte das exigências do Mestrado Acadêmico. A pesquisadora Erika Pedreira da Silva compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do e-mail [erika.pedreira77@hotmail.com](mailto:erika.pedreira77@hotmail.com) ou telefone: 972073488. Após ter sido devidamente informado (a) dos objetivos da pesquisa, eu

\_\_\_\_\_ concordo em participar desta pesquisa, cedendo o material descrito para utilização na pesquisa e em relatórios e publicações \_\_\_\_\_ decorrentes \_\_\_\_\_ do estudo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_. Sobre a informação da (o) material nos relatórios e publicações da pesquisa, a mesma é opcional e seu consentimento em ceder o material não é afetado pela sua opção de ser ou não identificado (a) nas divulgações associadas a este trabalho:

( ) Concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

( ) Não concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referente a esta pesquisa.

Duque de Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Colaborador

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

Documento de identificação apresentado pelo colaborador: \_\_\_\_\_

*(Documento em duas vias – pesquisadora e colaborador).*