



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Bárbara Gomes de Souza Pereira Rodrigues

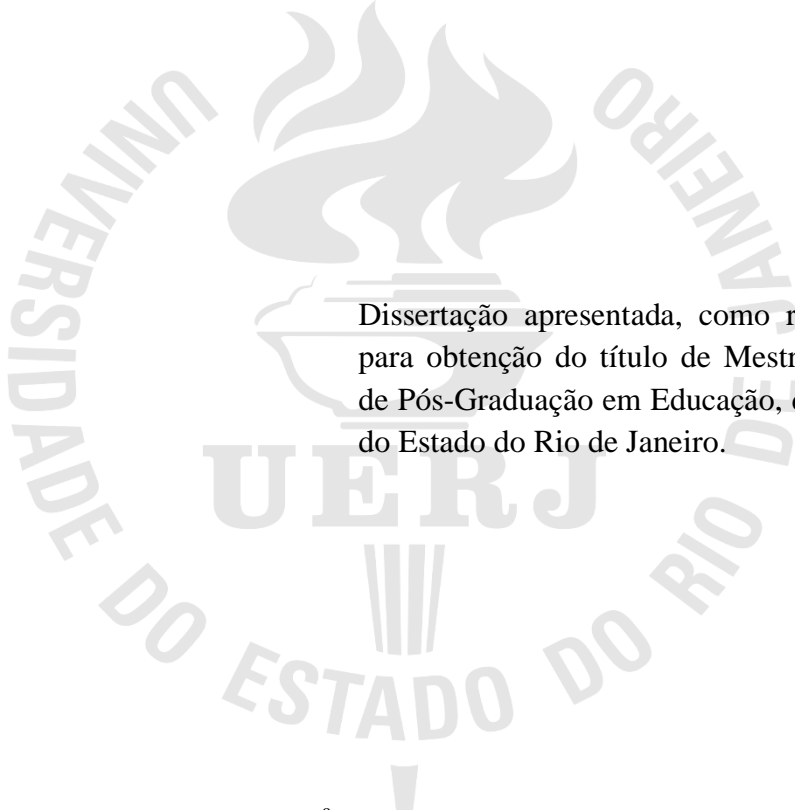
**Avaliação externa no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nos
discursos docentes**

Rio de Janeiro

2019

Bárbara Gomes de Souza Pereira Rodrigues

Avaliação externa no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nos discursos docentes



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L696 Rodrigues, Bárbara Gomes de Souza Pereira.
Avaliação externa no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nos discursos docentes / Bárbara Gomes de Souza Pereira Rodrigues. – 2019. 167 f.

Orientadora: Raquel Goulart Barreto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Política Pública – Teses. 3. Avaliação – Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.014(81)

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

Assinatura

Data

Bárbara Gomes de Souza Pereira Rodrigues

Avaliação externa no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nos discursos docentes

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

Aprovada em 29 de julho de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr Fernando César Ferreira Gouvêa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Rio de Janeiro
2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à memória de meu pai Eduardo Pereira, à minha mãe Tânia, ao meu irmão Eduardo, ao meu companheiro Ivaí, ao meu sobrinho e afilhado Bento e ao meu filho José Eduardo.

AGRADECIMENTOS

À saudosa e eterna memória do meu pai Eduardo Pereira que partiu desta vida com a satisfação de me ver prosseguir os meus estudos. Quem sempre me incentivou e me ensinou a lutar pelo meu lugar na sociedade.

À minha mãe, que esteve ao meu lado em todo processo de escrita, sem a qual não teria forças para alcançar este sonho.

Ao meu irmão Eduardo e ao meu sobrinho Bento, meus amores mais sinceros, que acreditaram no meu potencial.

Ao meu marido Ivaí, que me incentivou a ingressar nesta universidade, acompanhando-me todas as vezes que foram necessárias.

A todos os meus alunos, ex-alunos, colegas de trabalho e de luta que me incentivaram e contribuíram para meu processo de amadurecimento na Educação.

À todos os professores que tive desde 1989, ano que ingressei na escola, cujas práticas me inspiraram na escolha de minha profissão.

À Raquel Goulart Barreto, minha orientadora e pesquisadora incansável, pelo estímulo e parceria.

Aos colegas do grupo de pesquisa Educação e Comunicação / UERJ pela parceria, apoio e incentivo.

À banca examinadora por disponibilizar-se e contribuir na construção deste trabalho.

RESUMO

RODRIGUES, Bárbara Gomes de Souza Pereira. **Avaliação externa no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nos discursos docentes**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este estudo analisa a avaliação externa nos discursos das políticas públicas e nos discursos dos professores de Língua Portuguesa de 9º ano de uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro. Os discursos das coordenadoras analisados são compreendidos como articulador entre a política pública e a prática docente. O objetivo é analisar tais discursos almejando alcançar as reorientações e as decisões tomadas a partir dessa política de testagem padronizada. A análise pautou-se na Análise Crítica do Discurso, de Norman Fairclough. A pesquisa contou com a observação nas formações de área para coleta de dados advindos dos docentes e das coordenadoras de área. Também fazem parte do corpus de análise a Lei 13.005/2014 e a meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), política pública em educação que define diretrizes, metas e estratégias para os próximos dez anos visando à melhoria da qualidade da educação. O método crítico de análise do discurso proposto por Norman Fairclough proporcionou um modo de refletir a Prova Brasil e a prática docente, bem como a reflexão sobre a disputa entre as forças neoliberais e as forças democráticas. Os discursos docentes revelaram uma aproximação com a racionalidade das políticas públicas de cunho neoliberal, sendo esta articulada pela Secretaria Municipal de Educação.

Palavras-chave: Política Pública. Avaliação externa. Discurso.

ABSTRACT

RODRIGUES, Bárbara Gomes de Souza Pereira. **External evaluation in the National Education Plan (2014-2024) and in the teaching speeches.** 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This study analyzes the external evaluation in public policy discourses and in the speeches of 9th grade Portuguese Language teachers from a municipal network in the state of Rio de Janeiro. The speeches of the coordinators analyzed are understood as articulating between public policy and teaching practice. The goal is to analyze such discourses in order to achieve the reorientations and decisions made based on this standardized testing policy. The analysis was based on Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis. The research had the observation in the area formations for data collection coming from the teachers and the area coordinators. Also included in the corpus of analysis are Law 13.005 / 2014 and goal 7 of the National Education Plan (2014-2024), a public policy on education that defines guidelines, goals and strategies for the next ten years to improve the quality of education. . The critical discourse analysis method proposed by Norman Fairclough provided a way to reflect the Prova Brasil and the teaching practice, as well as the reflection on the dispute between neoliberal and democratic forces. The teachers' speeches revealed an approximation with the rationality of neoliberal public policies, which was articulated by the Municipal Secretariat of Education.

Keywords: Public policy. External evaluation. Speech

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Evolução das notas da Prova Brasil | 27 |
| Figura 2 – Escala SAEB | 28 |
| Figura 3 – Padlet I | 46 |
| Figura 4 – Padlet 2..... | 47 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ACD | Análise Crítica do Discurso |
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CENPEC | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| EDURURAL | Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FAE | Faculdade de Educação |
| IBOPE | Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPL | Movimento Passe Livre |
| ONG | Organização não Governamental |
| PCCR | Plano de Cargos Carreiras e Remuneração |
| PEC | Proposta de Emenda à Constituição |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PL | Projeto de Lei |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAEP | Sistema de Avaliação do Ensino Público |
| SEPE | Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação |
| SGE | Sistema de Gestão Escolar |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TD | Tempo Disponível |
| TRI | Teoria de Resposta ao Item |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO | 11 |
| 1.1 A avaliação externa no Brasil: um breve histórico | 11 |
| 1.2 A responsabilização, o mérito e a competição | 17 |
| 1.3 Avaliação externa e padronização curricular | 24 |
| 1.4 A rede em estudo | 27 |
| 2 APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS | 29 |
| 2.1 Condições de produção dos discursos sobre avaliação em educação | 29 |
| 2.2 O processo de investigação | 36 |
| 2.3 As formações de área como espaço de observação e condição de produção dos discursos em sentido estrito | 41 |
| 2.4 Análise Crítica do Discurso | 48 |
| 3 ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO | 53 |
| 3.1 O discurso da Lei 13.005 de 2014 | 53 |
| 3.2 O discurso da meta 7 do PNE (2014-2024) | 58 |
| 3.3 Os discursos dos professores de Língua Portuguesa do 9º ano | 62 |
| 3.4 Os discursos da coordenação de Língua Portuguesa da rede estudada | 70 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 79 |
| REFERÊNCIAS | 82 |
| ANEXO A – Questionário dos Professores de Língua Portuguesa do 9º ano | 86 |
| ANEXO B - Anotações - 2ª e 3ª Formação de Língua Portuguesa..... | 99 |
| ANEXO C – Entrevista com a coordenadora de Língua Portuguesa suplente | 106 |
| ANEXO D – Transcrição - 4ª Formação de Língua Portuguesa..... | 125 |
| ANEXO E – Questionário do ex - integrante da comissão provisória do SEPE | 166 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da minha inquietação diante da política de avaliação externa no Brasil. Na qualidade de professora de Língua Portuguesa do segundo segmento do ensino fundamental na rede pública, já tive práticas que iam ao encontro da meritocracia e a política de testagem, contudo fui percebendo que os resultados não dependiam apenas da prática docente e do desempenho discente. Havia também questões culturais, sociais, familiares e de saúde que interferiam nos resultados de simulados e dos testes. Após anos de prática, aquela inquietação formalizou-se por meio de leituras e discussões que compreendiam tais práticas como desdobramento de um projeto neoliberal que se sustenta no tripé responsabilização, mérito e competição. Sendo um tema recorrente no contexto educacional, a avaliação externa pode articular-se com a avaliação interna reforçando os preceitos da lógica de mercado não só na sociedade, mas também dentro do ambiente escolar, mais especificamente, na sala de aula.

A cada ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, percebemos o investimento em novas técnicas ou de ampliação da política de avaliação visando alcançar um universo maior de alunos avaliados. Isso requer pensar que a política de avaliação externa está cada vez mais enraizada nas redes de ensino. Mesmo que a rede não tenha seu sistema próprio de avaliação, mas concebendo a política proposta pela Prova Brasil como balizadora de suas decisões e práticas.

A fim de compreendermos as reorientações da avaliação externa numa rede municipal do estado do Rio de Janeiro, construímos essa dissertação partindo, no primeiro capítulo, de um breve histórico da política de avaliação externa a partir da década de 1990 até o formato atual, mencionando a transformação de caráter amostral para censitário com a criação da Prova Brasil em 2005, bem como as implicações da meritocracia, da responsabilização e da competição nas práticas sociais. Além disso, consideramos a avaliação externa como meio de controle da aprendizagem via padronização curricular.

O segundo capítulo compreende o discurso como alternativa teórico-metodológica para abordar a avaliação externa no contexto dessa rede. Para isso, aborda as condições de produção em sentido amplo e em sentido estrito e apresenta uma síntese da Análise Crítica do Discurso, de Norman Fairclough.

O terceiro capítulo apresenta uma análise discursiva da Lei 13.005/2014, da meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), dos discursos dos professores de Língua Portuguesa do 9º ano dessa rede, identificando aproximações, distanciamentos e contradições, e dos discursos das coordenadoras de área como articulador entre a política e a prática.

As considerações finais retomam as ideias principais deste trabalho e as contribuições da análise discursiva para a compreensão do contexto educacional das últimas décadas.

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Este capítulo está dividido em quatro seções. A primeira apresenta um breve histórico da política de avaliação externa no Brasil, mencionando o movimento de amostral para censitário. A segunda aborda o tripé responsabilização, mérito e competição e suas implicações nas práticas educativas. A terceira seção considera a avaliação externa como meio de controle da aprendizagem via padronização curricular. A última apresenta os dados da rede em estudo a partir dos quais as questões postas pela avaliação externa têm como ponto de entrada para análise o discurso.

Este capítulo encaminha-se para uma perspectiva dicotomizada de entre os níveis macro e micro da política de avaliação externa numa relação dialética com as práticas avaliativas de professores de Língua Portuguesa do 9º ano de uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro.

1.1 A avaliação externa no Brasil: um breve histórico

Esta pesquisa compreende a avaliação externa na perspectiva da macroanálise, cuja preocupação são as influências e a produção dos textos das políticas de intervenção do Estado em educação e sua dinâmica com os discursos do microcontexto, isto é, compreende a análise da percepção dos docentes de Língua Portuguesa do 9º ano, de uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro, sobre a Prova Brasil, cujo destaque recai sobre os resultados definindo padrões meritocráticos, processos concorrenciais e responsabilizatórios, além de alterações no planejamento balizadas por uma base nacional comum. Inspirada na noção de Capital Humano, elaborada por Schultztz e que parte do pressuposto de que investir em habilidades e conhecimentos aumenta a renda futura, ou seja, prioriza a formação para aumento da produtividade a serviço do capital, a testagem padronizada é uma tendência global, liderada pelo Banco Mundial¹, portanto, resgatamos a trajetória da avaliação da qualidade da educação, construindo um breve histórico brasileiro cuja expansão revela, de acordo com Freitas (2005; 2007), exigências do mercado, sobretudo aqueles sistemas com base punitiva e meritocrática.

¹ Trata-se de uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas. Atua como uma cooperativa de países cujo objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. C.f. <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>. Acesso em: 25. Ago.2019

Cerdeira (2015), em sua tese de doutorado, elabora um panorama da avaliação externa no Brasil a partir da década de 1960 quando países como Estados Unidos e Inglaterra já haviam democratizado o acesso à escola e preocupavam-se com a qualidade e a equidade das oportunidades educacionais, investindo em pesquisas que diagnosticassem a situação. No Brasil, Werle (2011) aponta o alargamento do ensino nessa década, que passou pela de 1970; e chegou aos anos 1980, período de abertura política, de democratização, de reformas do Estado, de parcerias entre público e privado. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o ensino fundamental tornou-se obrigatório, estendendo a faixa dos 4 aos 17 anos.

A ampliação do acesso ao ensino é um dos fatores de motivação da avaliação externa como componente central das políticas educacionais do ensino fundamental, nível de grande oferta de ensino público e gratuito. Bonamino (2002) estabelece como ponto de partida os anos 1980, período de reconquista da democracia política, de aumento da população, da urbanização e da demanda por serviços públicos. Então, “de forma a equacionar essas questões, a Constituição de 1988 consagrou o regime de colaboração entre estados e municípios na oferta de 1º e 2º graus e facilitou a autonomia dos municípios na formulação das políticas educacionais” (ibid., p. 172). Isso significou a descentralização dos níveis de ensino e, conseqüentemente, maior autonomia dos estados e municípios para estruturarem seus currículos adequados às localidades.

A universalização do 1º grau², de acordo com Bonamino (2002), em seu capítulo introdutório, foi acompanhada por processos de seletividade escolar, levando à implantação de políticas de não – reprovação e de avaliação continuada, ao treinamento docente e à distribuição de livros didáticos. Nesse contexto foram conduzidas as primeiras experiências de avaliação do ensino de primeiro grau.

Nos anos 1990, desenhou-se uma crise na educação com os resultados obtidos em avaliações externas seguidos de “forte ação governamental contra os sindicatos e propriedades para uma política anti-inflacionária monetária (do a quem doer) – reformas orientadas para e pelo mercado, ‘libertando’ o capital dos controles civilizadores” (MORAES, 2001, p. 14). Nesse sentido, nacionalmente, a avaliação, fixada pela LDBEN nos diferentes níveis de ensino, se destacou, em um contexto mais complexo, como uma agenda mundial, associando-se à promoção da qualidade, sobretudo na educação básica com parâmetros internacionais.

² O uso dos termos “universalização” e “primeiro grau” foram utilizados para manter a correspondência com o que foi utilizado com a autora citada.

No nível internacional, os índices advêm do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que, segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas³ objetiva produzir indicadores que direcionem a discussão da melhoria da qualidade da educação nos países participantes e verifiquem se a educação é capaz de formar cidadãos atuantes na sociedade.

No Brasil, um dos primeiros programas implementados foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – EDURURAL – em 1980, de caráter amostral para avaliar a proficiência e as diferenças socioeconômicas entre os alunos de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental nos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí.

A partir de então, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB),

principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural.

Os testes de desempenho aplicados aos alunos são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes. (BONAMINO E SOUSA, 2012, P. 376)

O primeiro ciclo, ainda chamado Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), foi aplicado em 1990, assim como o segundo ciclo, porém, coordenado pelo INEP. Ambos foram aplicados em forma de testes (para diagnóstico da qualidade da educação) e de questionários para uma amostra de alunos do 3º, 5º e 9º ano do ensino fundamental público.

O sistema foi reformulado, no terceiro ciclo, em 1995, denominando-se SAEB, e passou a avaliar além das escolas públicas, as privadas. Os testes foram aplicados a alunos do 5º, 9º do fundamental e 3º ano do ensino médio. Outra alteração foi substituição da Teoria Clássica de Testes pela elaboração de escalas de proficiência com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia que

Diferente da teoria clássica das medidas (Viana. 1987), que leva em conta o *score* dos indivíduos na realização dos testes como um todo, na TRI a proficiência dos respondentes é avaliada tendo como referência as respostas dadas em cada item. Dessa forma, a TRI possibilita comparações, tanto entre populações diferenciadas, desde que submetidas a testes que tenham itens em comum, como indivíduos que integram uma mesma população submetidos a provas totalmente diferentes. Com isso é possível avaliar os resultados de testes aplicados entre diferentes tipos de instituições escolares, assim como o desempenho de estudantes de um ano para o outro. São vantagens que explicam como a avaliação nacional tem avançado na direção de uma maior sofisticação teórico-metodológico. (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016, p. 161)

³ C.f. <http://portal.inep.gov.br/pisa> . Acesso em: 28.jul.2017

Embora haja sofisticação na análise dos resultados, há de se refletir como essa medição, divulgada sob os números do IDEB, contribuem no redirecionamento das práticas e decisões curriculares sem a utilização de mecanismos explícitos meritocráticos e de responsabilização que criem tensões.

As escalas de proficiência⁴ representam as habilidades e as competências agrupadas por níveis de desempenho e, embora possuam pontuações distintas para Português e para Matemática, são comparáveis entre ambas as disciplinas. Comumente, as médias indicam os níveis: a) abaixo do básico, logo houve pouco aprendizado e o aluno precisa de recuperação de conteúdo; b) básico atesta que o aluno precisa de reforço; c) adequado significa que aprendeu o esperado para sua idade; d) avançado refere-se ao aluno que aprendeu mais do que o esperado para sua idade. Destacamos que, após os níveis, há orientações que podem servir de norte para a estratégia a ser traçada pela rede e pela escola, porém há de se considerar que as condições de infraestrutura e de financiamento são primordiais para que se efetivem.

Em 1997, no quarto ciclo, uma matriz curricular foi estabelecida como parâmetro após ampla consulta dos conteúdos desenvolvidos. No ano de 2003, sétimo ciclo, os testes ampliaram-se a todas as escolas públicas com devolutivas de resultados às escolas e às redes. Já em 2005, o SAEB passou a contar com a Prova Brasil, “um instrumento de medida das competências leitora e matemática aplicado aos estudantes matriculados no quinto e no nono ano do ensino fundamental” (MEC, 2011, p. 11), conferindo uma perspectiva diagnóstica no sentido de obter informações do ensino municipal e estadual e auxiliar tomadas de decisões, reorientação de políticas, estabelecimento de metas e de estratégias. Com esse teste o SAEB deixou de ter apenas o caráter amostral e adquiriu também caráter censitário por ser de larga escala, ou seja, “um instrumento para acompanhamento global de redes de ensino” (Freitas et. al., 2014b, p. 47) cujo objetivo é obter um histórico do desempenho dos sistemas.

O objetivo desse sistema era obter um quadro educacional para acompanhar a qualidade da educação representativamente nas regiões, havendo, segundo Bonamino e Souza (2012), baixa interferência na prática pedagógica e sem o acompanhamento individualizado. Com a Prova Brasil, esse movimento do caráter amostral para censitário desagregou a forma de divulgar os resultados, sob a ilusão de que o índice reflete o trabalho dispensado ao ensino o que nos permite perceber implicações no campo da linguagem contribuindo na construção das identidades, das relações e de conhecimentos, como vocábulos da área de mercado, um

⁴ <http://provabrazil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>

discurso mais democratizado no qual o comprometimento entre seus produtores e seus textos podem não estar tão definidos.

A definição pelo MEC⁵ do principal indicador da qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) intensificou essas implicações ao medir a qualidade da educação com o acréscimo do rendimento – fluxo fornecido pelo Censo Escolar - ao desempenho cognitivo em Português e em Matemática, naquela prova aplicada pelo INEP. Isto quer dizer que os índices de todos os anos de escolaridade passaram a compor esse quadro que a avaliação censitária construiu a partir do pressuposto de que as escolas investiriam mais no processo ensino aprendizagem.

O Censo Escolar⁶, realizado anualmente nas redes públicas e privadas é uma forma abrangente e transparente de declarar as informações que podem ser acessadas pelo próprio sistema Educacenso, pela Consulta Matrícula, pelas Sinopses Estatísticas, pelo Microdados ou pela Inepdata com vistas a compreender a educação do país, das unidades federativas, municipais, do Distrito Federal e das escolas para acompanhar a efetividade das políticas públicas que contemplam o ensino regular, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial.

Duas avaliações compõem o SAEB, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), nome oficial da Prova Brasil. A diferença entre ambas é que a primeira lança mão do instrumento da Prova Brasil, porém atende uma amostra de alunos de redes públicas e privadas de áreas urbana e rural que não atende aos critérios da segunda. Seus resultados são apresentados de forma representativa (por região e unidades federativas) e são aplicadas ao 5º e 9º ano no ensino fundamental e ao 3º do ensino médio. Em 2015, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB, ampliando o universo da avaliação e de regulação do ensino e da aprendizagem a todo o ciclo da educação básica.

No que se refere ao SAEB e seu processo de construção, é relevante mencionar o ajuste da educação ao mercado em um período em que o foco não era mais a democratização, mas sim a qualidade da educação, por isso mensurar, como aponta Ortigão⁷ ao citar Gentili (1995). Essa mudança centralizou o professor e o currículo nas discussões acerca da qualidade

⁵ C.f. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>. Acesso em: 28.jul.2017

⁶ <http://inep.gov.br/censo-escolar>

⁷ Capítulo elaborado para o livro *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Básico: experiências de Moçambique e do Brasil*, organizado por Stela Mithá Duarte (Universidade Pedagógica – UP/ Moçambique) e Elizabeth Macedo (UERJ), no âmbito do Convênio de Cooperação entre UP e a UERJ. Julho / 2017

do ensino, secundarizando as características pessoais, familiares e as condições de aprendizagem.

Bonamino e Sousa (2012) identificaram para fins analíticos a coexistência de três gerações de avaliação em larga escala no Brasil. A primeira enfatiza o caráter diagnóstico da qualidade da educação, o acompanhamento de sua evolução, a ausência de consequências diretas, a divulgação dos resultados para consulta pública sem devolutivas para as escolas, como por exemplo a versão original do SAEB; a segunda e a terceira são modelos que subsidiam políticas de responsabilização visando incentivar o professor a se esforçar no aprendizado do aluno, assumindo sua responsabilidade. O que diferencia a segunda da terceira é a forma como as consequências acontecem aos agentes escolares. Naquela geração, além da divulgação dos dados, há devolutivas às escolas com consequências simbólicas, operando no nível da pressuposição: a equipe pedagógica se mobiliza para obter bons resultados, como exemplo, a Prova Brasil; e nessa geração, as consequências envolvem remuneração ou sanções e responsabilização forte, representada por sistemas nos níveis estaduais e municipais.

Nesse contexto, os resultados são divulgados em plataformas digitais como a Qedu⁸, que em parceria com o Google e com a Fundação Lemann⁹, apresenta análises, gráficos e comparativos dos resultados da Prova Brasil e do IDEB em nível nacional, estadual e municipal. A responsabilização a partir dessa divulgação é branda, todavia pode implicar riscos para o currículo já que os alunos podem ser treinados para obterem bons resultados nos testes, atestando a competência ou incompetência do professor.

Atualmente essa plataforma, está com uma proposta de auxiliar redes a transformar a educação, apresentando-se como uma solução digital e online para avaliar eficazmente. O Qedu Provas¹⁰ é uma solução para intensificar o controle do trabalho docente por meio da tecnologia. No site, destaca-se o esforço docente:

Quem é professor sabe quanto esforço é dedicado à correção de provas. Além disso, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e secretarias de educação também têm sérios desafios para analisar as avaliações e entender realmente como está o desempenho dos alunos.

Foi com o objetivo de facilitar a vida de educadores, alunos e gestores que surgiu o QEdu Provas, plataforma online para aplicar avaliações, substituindo papel e caneta

⁸ <http://provas.qedu.org.br/saiba-mais/>

⁹ É uma organização sem fins lucrativos brasileira atuante na área da educação, criada no início dos anos 2000 pelo empresário Jorge Paulo Lemann.

¹⁰ https://fundacaolemann.org.br/noticias/qedu-provas-avaliacao-rapida-e-descomplicada?gclid=EAIaIQobChMIIn5KYrJL04QIVQgaRCh1e7g9yEAAYASAAEgIzOPD_BwE

por dispositivos digitais. O Qedu Provas oferece devolutivas rápidas, permitindo acompanhar o desempenho de escolas, turmas e estudantes de um jeito simples e prático. (Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/qedu-provas-avaliacao-rapida-e-descomplicada>)

Além da participação de uma fundação no levantamento e na análise dos dados da avaliação da escola pública, percebemos no trecho acima a aparente intenção de simplificar e baratear o processo avaliativo, mas que na essência é mais um mecanismo para fundações permearem a educação regulando as aprendizagens. No site há relatos de profissionais de redes que já utilizam para reorientação de práticas além de três definições de usos dos dados (normativo, pedagógico e administrativo-gerencial), por Francisco Soares, presidente do INEP de 2014 a 2016.

O discurso nesse ambiente digital explicita a inscrição dessa onda avaliativa na segunda geração por propor devolutivas e porque os processos de responsabilização (consequências simbólicas) cabem aos sistemas de ensino e à própria comunidade. Na seção seguinte, abordaremos os três pilares que, interligados, sustentam a avaliação externa nos espaços pedagógicos e configuram-se como porta de entrada para o mercado.

1.2 A responsabilização, o mérito e a competição

A consolidação da Prova Brasil como instrumento de avaliação e o IDEB como unidade de medida da qualidade do ensino com vistas à melhoria da qualidade da educação, pressupõe a total responsabilidade atribuída aos docentes de Língua Portuguesa e de Matemática. Em decorrência disso, Coelho (2008) afirma que há o “predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a supervalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis a despeito de contextos e processos educacionais específicos” (p.249). Os exames mensuram o que as questões da Prova Brasil põem aos alunos sobre essas disciplinas, havendo uma sobrecarga aos respectivos docentes.

O Qedu Provas publicou uma coluna¹¹ enumerando quais fatores mais influenciam o aprendizado de um estudante. Inicialmente, o colunista¹² apresentou problemas na gestão e na infraestrutura, alfabetização deficiente, descontinuidade de política, ausência de currículo, formação continuada distante da prática. Porém, esse mesmo colunista apontou que em

¹¹ <https://blog.qedu.org.br/blog/2019/06/05/quais-fatores-mais-influenciam-o-aprendizado-de-um-estudante/>
Acesso em 11 de junho de 2019.

¹² Rogerio Moraes é Diretor Executivo de Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação do Recife desde 2013; Conselheiro Municipal de Educação; Professor da Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco (FCAP), da Universidade de Pernambuco (UPE); e Especialista em Gestão do Processo Educacional

estudos, o Banco Mundial definiu claramente tais fatores como, ambiente familiar, estímulos na primeira infância e a prática docente. O texto, contudo, segue sob o argumento de que o papel do professor é o ponto chave para o sucesso, despontando para duas reflexões: a necessidade da valorização docente e a ampliação da percepção da responsabilidade do profissional no resultado do processo de aprendizagem.

A distinção entre responsabilidade e responsabilização se faz necessária, pois esta pesquisa não refuta a responsabilidade do docente nos processos e nas práticas de ensino aprendizagem. Muito pelo contrário. Justamente por entender o professor como essencial nesse processo, buscamos compreender as políticas de avaliação externa que acabam por desmoralizar o trabalho docente e desmantelar a escola pública sob o discurso da qualidade como aponta Freitas (2012;2013;2014)

A ideia de *accountability*, termo inglês sem um correspondente direto em português, mas que se aproxima dos sentidos de responsabilização, é usado “frequentemente, nas escolas, quer no plano discursivo, quer no nível das práticas” (SOUSA; PACHECO, 2018, p. 836). Esses autores se reportam a Sugrue que sugere a análise dos conceitos, afirmando que responsabilidade envolve liderança e cooperação e *accountability* opera no nível da macrogestão (controle, auditoria externa, indicadores pré-determinados, resultados, consumo e poder de escolha, competição, dentre outros). O caráter censitário da Prova Brasil reforçou a educação no contexto de mercado global cujas aproximações estabeleceram uso dos testes padronizados como instrumento de gerenciamento da educação, portanto de responsabilização e não reforço da responsabilidade.

O refinamento do sistema de avaliação e a padronização se amparam no desenvolvimento de competências globais, porém a responsabilização, o estreitamento e a gestão curricular na escola pública pautados nos números requer pensar nas bases ideológicas dos sujeitos envolvidos na avaliação enquanto prática e estratégia de adequação da educação ao capital. Evangelista (2017) analisa a tragédia pela qual o professor da educação básica pública passa quanto à sua formação e ao seu trabalho a qual pode ser percebida pelo discurso e aborda a responsabilização a partir dos implícitos de um processo que atribui ao docente as consequências escolares, econômicas e sociais, ou seja, o professor que não investiu no seu trabalho é responsabilizado pelo futuro dos alunos. No entanto, isso acaba eclodindo em um falso dilema, pois se o professor não é qualificado para educar e formar o cidadão, como atribuir a ele a culpa pelo “sucesso” ou pelo “fracasso” do aluno? Neste falso dilema, percebemos o viés ideológico classista que justifica o desemprego estrutural e as relações de exploração do trabalhador.

Dessa forma, a responsabilização pelos resultados não se restringe ao contexto escolar, atinge também o controle social mediante à ação docente, visto que o professor é quem deve agir para atingir as metas, os níveis de proficiência nos exames em larga escala e traçar estratégias para melhoraria dos resultados no desempenho e no fluxo.

A possibilidade de atribuir a culpa ao professor tem efeitos perversos como enumeram Freitas (2007) e Ravitch (2011). Os autores citam foco no treinamento; estreitamento curricular; perda de aulas para aplicar simulados; foco nos melhores alunos e naqueles que têm possibilidade de melhorar; e incentivo aos alunos com dificuldades a faltarem no dia da prova ou condução desses a programas e atividades diferentes.

Como resistência à política de testagem padronizada para atingir as metas em um sistema que pretende a qualidade encontrando responsáveis pelos resultados, exemplificamos um caso brasileiro que é o direcionamento de alunos ao Programa Correção de Fluxo do Estado do Rio de Janeiro, objeto de estudo da dissertação de mestrado de Mendes (2018) intitulada “*As tecnologias e o trabalho docente: o caso do Programa de Correção de Fluxo do Estado do Rio de Janeiro*”. O programa é definido pela pesquisadora como

uma política de aceleração de estudos que objetiva a correção da defasagem idade-série na educação básica (anos finais do EF da Rede Estadual de Ensino), aliando recursos tecnológicos à Metodologia Telessala, considerada parte da estratégia da SEEDUC para oferecer ao Estado do Rio de Janeiro uma ‘educação de qualidade’ em uma escola do século XXI. (ibid, p. 24)

Esse programa se estrutura com pacotes de aulas prontas, no uso intensivo das tecnologias e na polivalência do professor. Seu público alvo são alunos com distorção idade-série, que ao integrarem turmas que fazem a Prova Brasil, poderiam diminuir os índices por causa do baixo desempenho e do fluxo escolar. Em razão disso, a oferta desse programa, estabelecido como meta no PNE, em sua essência é uma forma legitimada de o sistema chegar à prática para burlá-lo seja no desempenho, seja no rendimento. Segundo Freitas (et al., 2014),

a avaliação afigura-se como os mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola. Como dizem Bourdieu e Passeron (1975), o âmbito da seleção é um lugar privilegiado para se observar as relações de troca existentes entre a sociedade e a educação, em uma sociedade de classes. (p. 9)

Considerando que este trabalho, bem como as pesquisas que nos servem de base, entendem a escola em sua constituição histórica e social, é essencial a reflexão do que os professores percebem como fatores determinantes na organização do seu trabalho e na avaliação de seu aluno. A divulgação do índice não põe em relevo o nível socioeconômico da

população atendida, isolando-a de sua exterioridade. Divulgam-se os números nas mídias, mas os contextos em que são construídos pouco são analisados e explicitados à sociedade.

Cerdeira (2015) resume que

avaliar a qualidade de ensino de uma escola ou de um sistema educacional é tarefa bastante complexa, pois envolvem inúmeros fatores, alguns de difícil mensuração. Quando se trata do Brasil, essa tarefa pode ser ainda mais difícil, devido à sua extensão territorial e a grande diversidade socioeconômica e cultural. Há, portanto certa dificuldade em operacionalizar o conceito de qualidade, ou ao menos, analisar conjuntamente todos os fatores que possam contribuir positiva ou negativamente para a qualidade do ensino. (p. 64)

Compreender e considerar que as questões sociais, econômicas e culturais são fatores explicativos dos diferentes resultados dos desempenhos dos alunos pode ser uma possibilidade para a avaliação da qualidade do ensino mediante testagem de base amostral. O conceito de capital cultural desenvolvido por Bourdieu (2007) é uma possibilidade para uma análise histórica das desigualdades educacionais, sobretudo nas classes sociais com capital econômico reduzido. A associação entre resultado e fracasso / sucesso escolar passa pela compreensão dos três estados do conceito de capital cultural: a) o estado incorporado (que pressupõe inculcação, assimilação e tempo); b) o estado objetivado (sob a forma de bens culturais); e c) o estado institucionalizado (consolidado na certificação escolar).

O conceito desenvolvido pelo sociólogo francês é uma ruptura com os pressupostos da Teoria do Capital Humano que, segundo Frigotto (2010 a) constitui seu estatuto teórico numa teoria do desenvolvimento e numa teoria da educação, reflexo de uma visão de mundo oposta às necessidades da classe trabalhadora. No segundo sentido, a

ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se de perspectiva instrumentalista e funcional da educação. (p. 26)

Para essa teoria, o fracasso e o sucesso são resultados das aptidões e do mérito e a esse conferindo o poder de superar o conflito de classes, mas que acentua o caráter circular do capital, reforçado, na escola, pela circularidade do discurso pedagógico. O capital cultural, considerando seus três estados, fica restrito à classe que têm tempo e dinheiro para adquirir bens culturais e assimilar os conhecimentos, e ambos para conseguirem a certificação necessária.

Se pensarmos os resultados da Prova Brasil e os números do IDEB como reflexos das aptidões e do mérito de cada indivíduo, estaremos apartando a escola de sua materialidade e das contradições que a engendram e, conseqüentemente, responsabilizando professores e escolas, ainda que simbolicamente, por resultados em que o capital cultural tem influência.

O problema com a responsabilização dos Estados Unidos na década de 1990 soa como prenúncio do fracasso das práticas empreendidas a partir das políticas públicas brasileiras sobre avaliação externa em tempos atuais. No livro *“Vida e morte do grande sistema escolar americano”*, a historiadora de Educação Diane Ravitch, critica a lei “Nenhuma Criança Fica para Trás” (No Child Left Behind – NCLB). Um plano de reforma da educação americana de 2001 revelado como uma lei que não ignoraria nenhuma criança mediante padronização, testes, responsabilizações. Foi uma tentativa de conferir melhoria na educação em um contexto global, mas que se configurou em uma lei punitiva baseada em pressupostos incoerentes com os princípios de uma educação crítica. No capítulo *“O problema com a responsabilização”*, Ravitch explica como essas políticas corromperam os valores educativos, aproximando-a ao contexto empresarial por meio de novas formas de governança escolar (alianças com fundações).

A autora define a escola como “um mecanismo primário através do qual uma sociedade democrática dá aos seus cidadãos a oportunidade de obter alfabetização e mobilidade social” (RAVITCH, 2011, p.20), oportuniza e garante meios de exercer a cidadania democrática e alcançar seus objetivos dentro da sociedade, não o espaço no qual as diferenças e a segregação se acentuam por conta da meritocracia, da competitividade e da responsabilização. É importante ressaltar que a historiadora considera o valor dos testes desde que sejam válidos e confiáveis, direcionando os rumos da aprendizagem e destaca o que os testes podem mostrar o que foi aprendido, o progresso do sistema educacional, quem precisa de mais ajuda.

O problema dos testes como medida da qualidade da educação e justificativa para responsabilizar são as sérias consequências na vida de todos os envolvidos na educação. Seu propósito era “mensurar se os estudantes são capazes de ler e realizar operações matemáticas” (RAVITCH, 2011, p. 189). Usados de forma distorcida, os resultados da testagem desvinculam-se do objetivo maior da educação, desconsiderando valores, como solidariedade e companheirismo, que devem estar acima do capital quando o assunto é a formação humana.

A educação aloca um terreno de disputas acirradas pelas implicações dos resultados, no qual Freitas (2014) identifica como sujeitos os reformadores empresariais e professores progressistas e aponta como aqueles chegam ao controle da organização do trabalho pedagógico por meio de políticas que padronizam o currículo e os testes. O autor parte de dois eixos: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos, que poderiam levar ao entendimento das formas tradicionais de organização do trabalho pedagógico que não proporcionavam aos estudantes uma formação crítica, justa e solidária.

Freitas (et al., 2014) entende por formas tradicionais de organizar o trabalho pedagógico, uma visão mais linear do processo pedagógico constituído por etapas que

começam na definição dos objetivos e finalizam na avaliação dos alunos. Nessa visão, “a avaliação alimenta o processo dando dica ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido. Dentro dessa concepção, basta a otimização de cada uma das etapas” (ibid., p. 14).

A forma alternativa proposta pelo autor é uma visão mais dinâmica, o que permite organizar o processo ensino-aprendizagem nos dois eixos citados anteriormente que são interligados, pois “a avaliação não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. (...) Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue” (FREITAS et al., 2014, p. 16). É fundamental mencionar que a avaliação, além dos objetivos escolares, abarca também objetivos ligados à função social da escola no mundo, incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola.

A política de avaliação sustentada na responsabilização aproxima às avaliações externas as avaliações internas à escola com a prática de simulados para preparação para os testes. Além dessas observações o pesquisador citado, ressalta as avaliações informais na construção da autoimagem da criança que pode ser instrumento de motivação ou de desmotivação. Feitas a partir dos sentidos dos resultados das avaliações externas, pode haver consequências na identidade do estudante.

O mérito é outro imperativo do capital sobre a educação. Conforme Frigotto (2010 a) o processo meritocrático pode conduzir a superação do conflito de classes, “passando a ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com relação de poder e dominação, sendo apenas uma questão de modernização de alguns fatores, onde os ‘recursos humanos’ qualificados – capital humano - se constituem no elemento fundamental” (p. 33). De acordo com a visão dominante, os indivíduos têm liberdade no mercado para compra e venda e se há desigualdade, a culpa é desse indivíduo que não se esforçou, trabalhou pouco e não investiu para acumular capital. Essa lógica de mercado é a mesma que alicerça os ranqueamentos produzidos com os resultados de avaliações externas na educação. O autor segue afirmando que

o mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório de decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder. (ibid., p. 73)

A respeito disso, Mendes (2018) dialoga com Miriam Limoeiro Cardoso (1971) afirmando que o que relaciona o mérito com o método é o distanciamento entre processo e produto cujo pressuposto é a geração de índices comparáveis que apontam falhas e culpados, normalmente professores e alunos, pois melhor se conformam com a avaliação. Podemos refletir esse conformismo sob dois pontos de vista: a) em um cenário de desvalorização e de

desmoralização docente e do ensino público, o professor vê sua imagem profissional e seu salário atrelados aos resultados, logo esforça-se almejando à melhoria; b) ou o professor na prática apropria-se dos discursos dessa política e os assume, ainda que perceba suas bases de mercado.

O mérito apoia-se na igualdade de oportunidades desconsiderando questões históricas quanto o acesso à educação. Segundo Mendes (2018),

é o ‘efeito de evidência’, a capacidade da ideologia naturalizar diferenças históricas (ORLANDI, 2011) que permite ao discurso do ‘mérito’ atuar como legitimador da dualidade escolar, transferindo a indivíduos a responsabilidade de seu sucesso/fracasso, utilizando-se de termos como capacidade, competência, habilidade e talento. (p. 1307)

A autora exemplifica com a prática de vestibulares, a dualidade escolar no ingresso à universidade e o apagamento das condições históricas. No nível fundamental, os ranqueamentos de escolas e de redes garante a coerência do discurso sobre mérito. As políticas educacionais tanto em nível internacional quanto nacional ancoram sua qualidade na aparência, e as questões essenciais não têm relevância na construção do pódio que se disputa, pois

passa a ser associado aos indivíduos que são bem avaliados, ainda que as condições em que essa avaliação se dá dificilmente sejam postas em xeque. Educação de qualidade é igualada à educação de excelência, capaz de formar os indivíduos melhor avaliados, seja por sua “inteligência inata” (...) seja por seu esforço (...). (MENDES, 2018, p. 1318)

Dessa forma, avaliar o indivíduo sob a perspectiva inatista e do resultado como quantidade de esforço empreendido pode resultar a segmentação das escolas por classes sociais uma vez que o discurso das práticas empreendidas pelas atuais políticas tem sido construído em um espaço de disputa por forças antagônicas: a escola.

Ao encontro dessa crítica, Avancini (2008) reporta-se a Daniel Cara que define o IDEB como “um termômetro que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional, mas não considera aspectos que tem impacto sobre a qualidade, como a valorização dos profissionais e a infraestrutura”. A respeito disso, Soares e Xavier (2013) fazem a ressalva de que não se trata de uma crítica ao indicador, mas

que deve ser divulgado de forma contextualizada, que contenha pelo menos uma descrição do nível socioeconômico das escolas ou dos municípios. Idealmente, outras características das escolas, como sua infraestrutura, devem também ser consideradas. Isso não advoga que as expectativas relativas ao aprendizado dos alunos devem ser diferentes em diferentes municípios, mas apenas que, para atingir os aprendizados necessários, alguns cenários sociais são mais adversos do que outros. (p. 920)

Encarar o mérito como justificativa para a obtenção dos resultados é considerar que os alunos partem do mesmo ponto, é entender as realidades como iguais. O Mérito, quando definido como desempenho do aluno e condicionante do salário do professor, propicia um quadro concorrencial entre professores e crianças, constituindo uma rede conflituosa. Baseado em Bryk e Schneider (2002), Freitas (2014) traz o conceito de confiança relacional, quebrada ao se instaurar um processo de responsabilização concorrencial, no qual se percebe uma combinação de respeito, competência, consideração e integridade. Para ele, essa concorrência não é boa para a educação porque não é uma atividade concorrencial, assim como a imposição do ritmo das atividades em sala de aula em função das avaliações externas não é propícia ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno.

A escola é o espaço de tensão entre a lógica dos reformadores empresariais e a dos educadores progressistas. O poder público, nesse contexto, mobilizou-se na elaboração de uma base nacional comum em parceria com alguns agentes privados, como veremos na próxima seção. O empresariado ancora-se no mérito, na responsabilização e na competição para definir os objetivos pautado na concepção de ser humano definidas pelo mercado e sem considerar que as especificidades dos contextos em que as escolas estão inseridas determinam os resultados. Assim, privilegia-se a dimensão cognitiva nos testes, enquanto professores críticos dessa lógica defendem uma matriz formativa que contemple a formação do ser humano para além do cognitivo.

1.3 Avaliação externa e padronização curricular

A seção anterior apontou o tripé da avaliação externa e os efeitos dessa política de mercado a partir do qual o currículo é padronizado e as práticas sociais na escola se constroem. A Lei 13.005 / 2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) ampliou o papel dessas avaliações e definiu os objetivos de ensino mediante uma base nacional comum a fim de travar o par conteúdos/métodos, abrindo a educação à indústria de elaboração de materiais didáticos e de testes padronizados, de venda de tecnologia, de consultoria, difundindo o tecnicismo e métodos de gestão verticalizados baseados em metas e estratégias e elevando o controle dos profissionais envolvidos no processo pedagógico, acentuando o esvaziamento do trabalho docente.

O papel controlador da avaliação, sob a interferência das agências internacionais na formulação das políticas públicas em educação no Brasil, segundo Freitas (2012, 2014), é uma imitação do modelo privado que privilegia a padronização e o monitoramento do desempenho de acordo com indicadores de qualidade. E, como política de influência, alguns estados brasileiros formularam seus programas próprios de testagem e de índices como o

Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo os quais serviram de base para estudo realizado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais/FAE/UFMG sob encomenda da Fundação Vitor Civita. Brooke e Cunha (2011) a partir desses estudos exemplificaram os usos da avaliação educacional, um deles é o uso voltado para um currículo básico. Por ser de natureza federativa, o SAEB tentou abarcar o currículo real sem instituir sua oficialidade e os estados começaram a adotar as mesmas matrizes, havendo certo grau de convergência, porém a atenção, nesses contextos menores, deve recair na explicitação e na implantação de um currículo que direcione a formação continuada, pois

usar as matrizes definidas externamente para essa finalidade não só restringe o currículo a um subgrupo daquilo que as escolas deveriam ensinar como também obriga a utilização de uma linguagem de especialistas que não é a dos livros didáticos, e muito menos a das atividades que o professor costuma desenvolver. (p.36)

Após o PNE 2014-2024, iniciou-se um processo de construção e discussão de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo para nortear os currículos dos sistemas de ensino de redes públicas e privadas, estabelecendo conhecimento, competência, habilidade para serem desenvolvidas na educação básica. Macedo (2014), numa perspectiva pós-estruturalista, identifica os principais agentes privados que dinamizaram o debate acerca da base, como Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Vitor Civita¹³, Fundação Roberto Marinho¹⁴, Fundação Lemann, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)¹⁵, Todos pela Educação¹⁶, Amigos da Escola¹⁷. Esses debates aconteceram com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Um ponto a se refletir acerca da BNCC como alicerce para os currículos públicos e privados é que o aluno com elevado capital cultural terá mais condições de ter acesso ao que o documento exclui e alunos com baixo capital cultural pode ficar restrito a ela.

A avaliação externa foi, conforme Freitas (2014) o primeiro passo em direção à onda neoliberal, convertendo o INEP em uma agência nacional de avaliação. O seguinte foi a

¹³ É uma entidade sem fins lucrativos cujo foco é a melhoria da qualidade da educação mediante a valorização de bons professores.

¹⁴ Trata-se de uma entidade brasileira privada sem fins lucrativos, fundada na década de 1970, que atua na educação, patrimônio e meio ambiente.

¹⁵ É uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação por meio de projetos, pesquisas e metodologias.

¹⁶ Fundada nos anos 2000, é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira para assegurar o direito à Educação Básica de qualidade a todos os cidadãos.

¹⁷ Projeto criado no fim dos anos 1990 pela Rede Globo para contribuir para a educação via voluntariado.

padronização do currículo escolar restringindo a escola a uma matriz básica, reduzindo o direito de aprender. A contradição existente entre formar as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico é o que leva os reformadores a disputarem o controle da escola, atribuindo a ela a responsabilidade por não garantir equidade, ganhando espaço como empresas socialmente responsáveis. Portanto, depende do esforço e do mérito do estudante ter acesso ao que a base nacional comum exclui, pois o que vale é que todos tenham a mesma oportunidade, desconsiderando as reais condições de cada estudante. É importante notar os efeitos que a palavra “todos” e “mesmas” assumem nos discursos democratizados na tentativa de tornar consensual a homogeneidade dos contextos, disseminando os sentidos dos números dos índices em educação.

O debate sobre os objetivos de ensino na roupagem de uma base nacional comum alicerçada em competências e habilidades requer a discussão das bases ideológicas a fim de não ser apenas uma lista dos objetivos e conteúdos padronizados que as redes devem incluir nos seus currículos, e o processo educativo não ser reduzido, de acordo com Frigotto (2010 a) “à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (p. 51)

A avaliação externa foi a estratégia posta no discurso político como o elemento que aponta o erro da educação que se resolveria com gestão eficaz e o uso de recursos tecnológicos mediante sanções ou bonificações em consonância com resultados. Com aporte teórico em Arroyo, Freitas (2014) aponta que, concebida como orientação do trabalho pedagógico, superaria o formato atual disputado pelos reformadores empresariais da educação cujo objetivo é travar qualquer avanço progressista da prática pedagógica, fortalecendo seu controle ideológico e limitando o estudante ao “básico”.

No caso da Prova Brasil, nota-se a primazia das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sobre as demais, acreditando sê-las o necessário para a vida prática na sociedade, ou seja, o que os reformadores da educação pensam ser o básico é reforçado para preparar os alunos para os testes com aulas extras, reforço e simulados. Padronizada e controlada a organização do trabalho pedagógico, sobretudo dessas disciplinas, cria-se uma rede de cobranças, na qual as autoridades em educação controlam as metas, premiam, punem e corrigem, desqualificando e desmoralizando o profissional da educação.

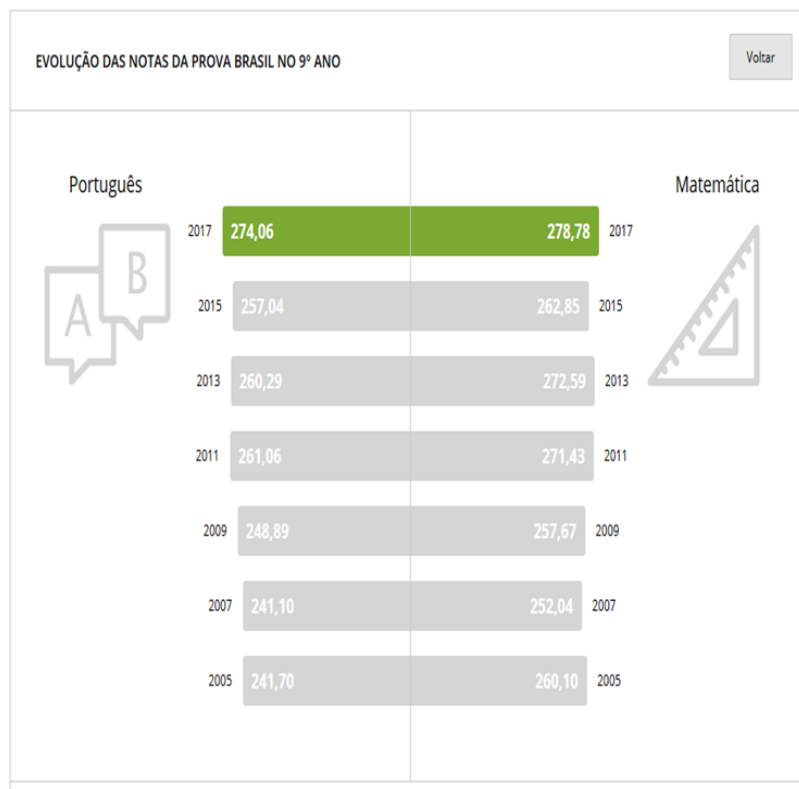
Diante desse cenário de mercado, a próxima seção descreve os resultados da rede em estudo a partir dos quais as questões postas pela política de avaliação externa se embasarão nas condições de produção do discurso para análise dos pontos de entrada identificados nos discursos coletados.

1.4 A rede em estudo

O IDEB municipal de 2017 da rede do estado do Rio de Janeiro dos anos finais atingiu o índice 5,0 composto pelo cálculo entre a nota 5,88, referente ao aprendizado, e o fluxo 0,86 referente ao rendimento. A plataforma Qedu apresenta como leitura desses dados a informação de que houve crescimento embora a meta municipal seja 5,5, portanto a rede tem como desafio garantir o aprendizado de mais alunos com fluxo mais adequado.

No que concerne à evolução da taxa de aprovação, a rede apresentou evolução do IDEB de 2015 para o de 2017 nos 6º, 7º e 8º anos, porém, no 9º ano do ensino fundamental houve redução da taxa que vinha crescendo desde 2011. A evolução das notas da Prova Brasil, porém, aponta oscilação nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática.

Figura 1- Evolução das notas da Prova Brasil



Fonte: site: www.qedu.org.br

A figura acima ilustra a evolução das notas a partir das quais podemos perceber avanços e retrocessos desde a primeira até a última edição da Prova Brasil. Nas três primeiras, o município se manteve no nível 2 na escala SAEB de proficiência em Língua Portuguesa, reformulada pelo INEP em 2013 e da edição de 2011 até a de 2017, manteve-se no nível 3.

Figura 2 – Escala SAEB

Escala de proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano (continua)

| LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
|--|---|
| Nível* | Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de: |
| Nível 1: 200-225 | <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. |
| Nível 2: 225-250 | <ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e <i>charges</i>, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, <i>charges</i> e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas. |
| Nível 3: 250-275 | <ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances. |

Fonte: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/454-2/>

Levando em consideração a variação das notas dentro de cada nível, notamos que enquanto se manteve no nível 2, a variação foi de 7,19 e no nível 3, de 13 pontos. A fim de não simplificar a leitura dos resultados, mas de alcançar os efeitos de sentidos possíveis desses números nas práticas consideramos as condições de produção dos discursos que contribuíram na construção desse quadro de notas a partir das quais levantamos três questões: (I) como Prova Brasil e IDEB têm reorientado práticas discursivas e sociais na rede municipal em estudo; (II) quais decisões a política de avaliação externa tem subsidiado; e (III) quais aproximações e contradições nos discursos dos docentes entre avaliação externa e avaliação interna.

O foco dessa dissertação é discutir questões em torno da avaliação externa a fim de compreender as implicações de políticas de avaliação no trabalho docente, para tanto, destacamos as condições de produção do discurso em sentido amplo e estrito, tendo as formações de área de Língua Portuguesa como espaço para coleta dos discursos submetidos à Análise Crítica do Discurso, de Norman Fairclough.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este capítulo está dividido em quatro seções. A primeira aborda as condições de produção dos discursos em sentido amplo, considerando o mercado como modelo de influência nas formulações sobre avaliação externa, bem como as tensões que marcaram a educação e o trabalho docente nos últimos anos. A segunda, descreve o processo de investigação desde o espaço da avaliação externa no documento oficial até os discursos dos professores. A terceira, define a formação de área como contexto imediato onde as interpretações dos textos políticos acontecem. A quarta apresenta uma síntese da Análise Crítica do Discurso, de Norman Fairclough, abrindo espaço para a análise no capítulo 3.

2.1 Condições de produção dos discursos sobre avaliação em educação

Historicamente, a avaliação externa no Brasil iniciou-se com caráter amostral e, ao passo que seus processos se refinavam, tornava-se censitário, alocando a avaliação de redes de ensino no centro do currículo. Para compreendermos os sentidos de avaliação que as políticas públicas e que as práticas pedagógicas têm apontado, definiremos nosso ponto de partida: o discurso. Em uma acepção mais ampla, discurso é um “modo de apreensão da linguagem (...), atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados” (MAINGUENEAU, 1998, p.43), portanto, não podemos limitar sua análise ao puramente linguístico.

Não há como apartar o homem da sua exterioridade e para dar conta das questões postas pela avaliação externa, “a noção de condições de produção permite dimensionar a inscrição das práticas de linguagem nos contextos históricos e situacionais” (BARRETO, 2014, p. 18), além de determinar os sentidos das palavras que “para significar, tira seu sentido de formulações que se sedimentam historicamente” (ORLANDI, 2007, p. 174).

Como nosso aporte é Fairclough (2016), o pressuposto de análise é pensar o discurso como uso da linguagem inscrita em uma prática social, um modo de ação e de representação, em constante relação dialética entre discurso e sociedade, portanto, contribui para a constituição da estrutura social e para o processo de significação do mundo “constituindo e construindo o mundo em significado” (p. 95). Enquanto prática social é lugar de confronto, espaço de ideologias que simultaneamente produzem e reproduzem a estrutura social.

As condições de produção podem ser analisadas em dois sentidos segundo Orlandi (2015): estrito (contexto imediato) e amplo (contexto sócio - histórico - ideológico). Apontamentos sobre o contexto dos discursos que interferem na educação nas últimas décadas

em seu sentido amplo são pertinentes, como os preceitos neoliberais que regem as formulações das políticas públicas em educação já que “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 97).

O conceito e a amplitude do termo “neoliberalismo” em diferentes contextos é o início de um possível esclarecimento de “algo” que fascina ou arrebatava, inscrevendo a educação ora como fator determinante, ora como determinado pelo estágio de desenvolvimento do capital. Moraes (2001) esclarece que o termo leva a vários significados:

1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think – thanks*, isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos;
3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). (p. 3)

O neoliberalismo, segundo esse autor, se desenha como uma corrente de pensamento, uma ideologia. Todavia, demais acepções também são coerentes à totalidade da qual a educação é parte, como por exemplo, a Edtech Conference¹⁸, um evento que pretende reunir professores, gestores e empreendedores na divulgação de tecnologias e modelos educacionais e capacitação eficaz com economia. Tais significados resgatam valores liberais e conservadores e pregam a volta a uma economia mais globalizada com a livre circulação de capitais e de mercadorias.

Ball (2015) destaca a amplitude do termo neoliberalismo com fundamentação em Shamir (2008) quem o descreve como “um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do ‘mercado’ como base” (apud Ball, 2015, p. 25) em todos os aspectos das relações sociais. Por imaginação do mercado como base, entendemos as associações metafóricas que aproximam o domínio da educação ao domínio mercadológico, definindo a educação como mercadoria; o aluno como consumidor dessa mercadoria; o professor, executor de tarefas a fim de “formar” mão-de-obra barata; e o capital, detentor dos meios de produção.

¹⁸ <https://eventos.startse.com.br/edtech/>

Veiga – Neto o define como “muito mais que uma ideologia ou um conjunto de preceitos econômicos” (2012, p. 3), um modo de pensar e agir, influenciando a vida, adequando-se aos contextos diversos, ou seja, à educação, desenvolvendo competências e habilidades legitimadas pela Base Nacional Comum Curricular e avaliadas pela Prova Brasil.

Milton Friedman, economista estadunidense, defensor de um estado-mínimo, acreditava na racionalização da intervenção do governo na educação por dois motivos que impactam a sociedade quando se educa para a cidadania e para a formação profissional: o efeito de vizinhança, ou seja, as ações de uma pessoa pode gerar custo a outras assim como pode beneficiá-las e contribuir para o bem-estar de todos; e a preocupação paternalista.

No que tange aos efeitos da ação individual na sociedade, associamos ao que Frigotto (2010a) desenvolve, ao criticar a Teoria do Capital Humano, sobre como a burguesia entende o real, ou seja, a desigualdade é problema do indivíduo e cada um é livre no mercado. A estrutura social, na visão burguesa, é resultado de ações pessoais, havendo, portanto, uma correspondência entre comportamento e estrato social. Há mobilidade social conforme o mérito e os dons, os quais resolvem o conflito de classes. Percebemos, então, que a ideia daquele economista atribui ao indivíduo sua responsabilidade com o bem-estar da sociedade, porém, não mutuamente. Ao Estado cabe a oferta de padrões mínimos e um conteúdo comum básico no ensino público.

Nesse contexto, como se configuraria o salário do professor? Configurar-se-ia sob a mesma lógica da mobilidade social: o mérito pela eficiência do seu trabalho na educação. Friedman (2014) argumenta que os maus professores recebem bem pela qualidade do serviço educacional ofertado e os bons professores, mal. A solução é um sistema que fomente a competição, atraindo profissionais qualificados pagos de acordo com o resultado de seu empenho. Essa competitividade, seja entre alunos, escolas ou professores, materializa-se de forma mais acirrada com avaliação em larga escala.

A “pedagogia do exame”, é caracterizada por Luckesi (2011) para abordar a avaliação da aprendizagem, como uma prática preocupada com a promoção, com as provas e seus resultados e com o treinamento dos alunos teve destaque com os vestibulares no ensino médio. Embora tratemos da Prova Brasil, o discurso pode apontar o fetiche que a avaliação se tornou, ampliando-se ao ensino fundamental sob a forma de avaliação de sistema de ensino e, como centralidade da política pública e do currículo, consolida-se no confronto de projetos e processos sociais distintos.

Consequentemente, a avaliação, seja interna ou externa à escola,

subsidiar decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule. (LUCKESI, 2011, p. 45)

Portanto, o discurso foi a alternativa metodológica para compreendermos como a avaliação externa reorienta práticas, subsidiar decisões sobre o currículo numa rede municipal do estado do Rio de Janeiro, alocando-se no cerne das contradições visto que há o discurso da educação de qualidade para todos, no entanto o currículo se limita ao básico.

Dessa forma, cabe mencionar a onda de manifestações no Brasil em 2013, parte de um processo histórico em meados do século XX como contextualiza Scherer-Warren (2014). A autora ressalta a pluralidade de demandas e significados dos protestos, percebendo lutas sistêmicas e lutas por direitos humanos. A socióloga cita resultados de pesquisas do (IBOPE) para apresentar as razões motivadoras nas quais a educação ficou em um ranking de 5º lugar, expressando a insatisfação com as condições que a educação se encontrava. Sobre o ano de 2013, Mendes (2018) apontou em sua dissertação de mestrado a greve que eclodiu após dezenove anos sem mobilização e que em 2014 aconteceu pela autonomia pedagógica e contra a precarização do trabalho entre os docentes da rede estadual e municipal do Rio de Janeiro, cujas políticas públicas situavam o professor como polivalente.

Agrega-se a isso, o acirramento político e partidário e o conservadorismo com as eleições presidenciais de 2014 e, em 2016, com os pedidos de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores. Além disso, compartilhada desde 2004, a denominada “Escola sem Partido”¹⁹, ancorou suas bases na concepção de escolarização. Em relatório, o Banco Mundial (2018) enfatiza uma enorme crise de aprendizagem que afeta os países em desenvolvimento argumentando que estar na escola e não aprender é desperdício e injustiça. Ademais, o documento assinala que os anos de escolaridade ajustados pelo aprendizado é um novo e importante indicador, isto é, um meio para interpretação da produtividade educacional já existente no Brasil desde 2007, o IDEB.

Penna (2017) problematiza a iniciativa que provocou a disseminação de um discurso autointitulado neutro, fundado na escolarização, na desqualificação, na desumanização docente e na defesa do poder total dos pais sobre os filhos porque esses profissionais usurpam a autoridade daqueles.

¹⁹ Essa iniciativa, o Programa Escola sem Partido é o Projeto de Lei (PL) 867/2015 de autoria do deputado Izaci, do Partido da Social Democracia Brasileira/DF, apresentado em março de 2013 à câmara. A proposta era de incluir entre as diretrizes e bases da educação esse programa. Atualmente está anexado ao PL 7180/2014, de Erirelton Santana – Partido Social Cristão/BA, que visa incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, dos pais e ou responsáveis.

Esse pesquisador argumenta sustentado na iniciativa de Miguel Nagib²⁰ e em memes veiculados em redes sociais que disseminam a imagem do aluno indefeso, inocente e do professor manipulador, inimigo dos valores morais e que não pode falar da realidade do aluno, cabendo à família e à religião a educação e à escola a disseminação do conhecimento neutro. Daí a justificativa para o nome da iniciativa organizada em torno do Código de Defesa do Consumidor já que entende o aluno como consumidor de um serviço público e a educação como mercadoria.

Em contrapartida, o PL 6005/2016, “Escola Livre”²¹, posicionou-se contra o conservadorismo que tenta desarticular qualquer proposta de educação crítica alcançando o consenso. O projeto defende a liberdade e o pluralismo de ideias, de concepções e de ideologias tanto de alunos quanto dos professores.

Ainda sobre os ataques contra a educação, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016 apresentada pelo Poder Executivo à câmara, institui um novo regime fiscal. A emenda limita os gastos em serviços públicos (saúde e educação) por vinte anos a partir de 2017, inviabilizando o alcance das metas estabelecidas no PNE (2014/2024) e tendo efeitos tanto no ensino quanto na aprendizagem, conseqüentemente, com reflexos nos resultados das avaliações padronizadas, fortalecendo ainda mais os argumentos dos defensores da avaliação censitária como medida da qualidade do ensino. Nesse caso usamos a palavra ensino no sentido de apontar a ação docente no processo de construção da aprendizagem.

As manifestações, os protestos, o acirramento político, a tentativa de amordaçar o professor e a redução dos gastos na educação motivou discussões no âmbito nacional, estadual e municipal. Os profissionais da educação desse município, segundo ex-integrante da comissão provisória do SEPE²², já estavam debatendo as condições salariais, desde seu ingresso na rede em 2011, ou seja, já havia vontade de organizar a categoria. Por isso, entre os anos de 2015 e 2016, houve mobilização para a criação de uma comissão que conduzisse as questões e reativasse o SEPE.

²⁰ Advogado fundador do “Escola sem Partido”.

²¹ Projeto de lei criado pelo deputado Jean Willis, do Partido Socialismo e Liberdade/RJ, apresentado em agosto de 2016 foi anexado ao PL 867/2015. Ambos foram requeridos para desarquivamento no dia 5 de fevereiro de 2019, porém quatro dias depois foi declarado prejudicado tal pedido. No entanto, o deputado Alexandre Padilha, do Partido dos Trabalhadores/SP, nesse mesmo dia (5/02/2019) apresentara o PL 375/2019 que acresce os parágrafos 3º e 4º ao artigo 1º da LDB, dispondo a liberdade de opinião e de pensamento, além de outras providências. Esse último também foi apensado ao PL 7180/2014, porém, dia 27/02/2019 foi encaminhado para a publicação no Diário da Câmara dos Deputados.

²² Dados coletados via questionário, ver Anexo E

A fim de articular a categoria e a rede, a comissão manteve o diálogo para abordar as principais reivindicações como a eleição de uma direção provisória do sindicato, a correção das perdas salariais, o cumprimento do Plano de Cargos Carreiras e Remuneração (PCCR), o cumprimento do Tempo Disponível (TD) de 1/3 da carga horária, a licença para cursar mestrado e doutorado e a implementação da gestão democrática. Embora a falta de disponibilidade e a burocracia interna fossem os principais desafios nesse período, a classe realizou assembleias e se articulou com as greves que aconteciam em contexto amplo.

As perdas salariais no município, à época das discussões, acumulavam quatro anos de desvalorização do trabalho docente e culminaram na decisão de estado de greve e meia paralisação. É importante destacar que em dezembro de 2018, a rede se mobilizou para que profissionais da educação e a comunidade escolar elegeassem pela primeira vez a equipe diretiva das escolas municipais.

O ex-integrante da comissão reconhece que apesar de haver consciência dos direitos, ainda é necessário engajamento e consciência de classe. Os profissionais da educação dessa rede têm se organizado para articular as causas locais às reivindicações nacionais no âmbito trabalhista e educacional em meio às polêmicas que a Reforma da Previdência (PEC 0006/2019), ao corte que o governo Jair Bolsonaro (Partido Social Liberal) fez à educação recentemente²³ e às bolsas de mestrado e doutorado concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁴. Uma condicional encaminha uma possibilidade: se com os atuais gastos em pesquisa e em educação as redes de ensino não conseguiram ocupar lugares melhores nos rankings de avaliação em nível internacional e nacional, com os cortes, a garantia de infraestrutura e condições básicas de trabalho (limpeza, água, luz) podem acentuar a crise e o processo de desmoralização e desvalorização da escola pública.

Portanto, resgatar o contexto de produção dos discursos encaminhará a compreensão da articulação entre os contextos em que a avaliação externa se constrói como prática, além de apontarem aproximações ou resistência, interferência no currículo, na avaliação e na organização do trabalho docente. As condições de produção em sentido amplo aproximam a educação ao contexto mercadológico como as definições de neoliberalismo apontaram na

²³ <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30-da-verba-para-todas-as-federais.htm/>

²⁴ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/08/concessao-de-bolsas-de-mestrado-e-doutorado-pela-capes-sao-suspensas.ghtml>

seção 2.1, alicerçando os discursos das políticas públicas em educação em uma crise educacional.

As condições de produção dos discursos dos docentes de 9º ano dessa rede municipal vão de encontro à lógica de desmantelamento da escola pública, de esvaziamento do trabalho docente e da desumanização da educação no momento em que a categoria dos professores organizaram-se para reivindicar melhorias a fim de terem e quando afirmam em formação de área que no bairro onde lecionam não tem internet, portanto a sugestão de uso do recurso tecnológico sugerido é inviável. Na verdade, historicamente, não se trata “de um embate novo, mas apenas de questões e problemas que assumem um conteúdo histórico específico dentro de novas formas da sociabilidade capitalista” (FRIGOTTO, 2010b, p. 31). Tais questões reforçam a essência capitalista sedimentando sentidos no discurso e explicitam as contradições que deslocam sentidos num processo polissêmico. Logo,

podemos perceber que a explicitação do papel social da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas. (ibid., 2010b, p. 31)

A análise dos antagonismos entre o avanço do capital e as formas de resistência a esse avanço na educação é explicitada, conforme Frigotto, pela ideia de que a sociedade se constitui de fatores (econômicos, religiosos, políticos) cujo grau de importância oscilam conforme o momento e, por isso,

a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução.

(...)

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo o propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (...) A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade (...). (2010, p. 33-34)

Em se tratando de garantia da qualidade da educação e do ensino, pensamos as lógicas de avaliação que disputam espaço na educação, situadas no antagonismo da relação entre capital e educação: para a seleção e para a aprendizagem. Perrenoud indica que “a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades” (1999, p. 10).

Os apontamentos do sociólogo suíço contribuem à medida que compreendemos que “não se pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar” (ibid., p. 11), pois reduzir o estudo da avaliação a um método descritivo apenas é simplificador no que se refere às relações empreendidas no contexto educacional. Um estudo significativo requer pensar a avaliação externa como um processo que se articula com decisões em torno do currículo.

A avaliação, conforme Perrenoud (1999), tradicionalmente está relacionada à criação de hierarquias de excelência e, como prática social, classifica os alunos comparando-os a outros. Em sala de aula, trabalhos, provas, relatórios configuram-se como hierarquias de excelência menores que juntas prefiguram uma hierarquia final. E assim se configura a concepção de avaliação da rede, que, de acordo com a coordenadora de Língua Portuguesa suplente, amarra-se à nota, sendo classificatória embora tente transformar em uma avaliação de caráter somativo, formativo e diagnóstico, conferindo ao professor a liberdade e a possibilidade de organizar seus instrumentos.

A avaliação, seja da aprendizagem ou de redes de ensino, fundamenta decisões, contribuindo para o êxito ou o fracasso escolares, despontando, pois, uma dicotomia que acirra a divisão de classes já que os que são selecionados, classificados positivamente, aprofundam os estudos e aqueles que não foram selecionados para o ano seguinte permanecem na mesma série por não se verificarem avanços em uma escala de notas. Isso implica exclusão dos estudos e inclusão no mercado de trabalho.

A avaliação “é uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (PERRENOUD, 1999, p. 13). Neste sentido, a Prova Brasil, uma avaliação de redes de ensino, e o IDEB têm reorientado práticas sociais e discursivas uma vez que as formações com os professores de Língua Portuguesa, realizadas bimestralmente na Secretaria de Educação, centraram-se, ao longo do ano de 2018, na discussão da BNCC e no resultado do IDEB. A definição da BNCC, implementada anos após a consolidação da Prova Brasil, e a divulgação do IDEB têm subsidiado práticas de replanejamento curricular visando a adequação do currículo municipal, reflexões sobre a origem da avaliação da aprendizagem do aluno e de estímulo à reflexão sobre o fluxo.

2.2 O processo de investigação

O processo para a pesquisa de campo na Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou-se no dia 7 de junho de 2018, com o intuito de apresentar o projeto de pesquisa à coordenadora de área de Língua Portuguesa. Neste mesmo dia, aconteceu a formação de área

relativa ao 2º bimestre, então aproveitei o tempo disponível antes da formação para uma conversa em particular a fim de expor a minha intenção em realizar uma pesquisa na rede, utilizando questionários com os docentes e entrevista com a coordenadora, a mesma orientou a procurar a coordenadora do Setor Pedagógico do 2º Segmento do Ensino Fundamental para quem explicitarei a pesquisa objetivamente e entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização formal da Secretária de Educação.

A coordenadora do 2º segmento do Ensino Fundamental se disponibilizou em passar o conteúdo da conversa para a autoridade competente, além de entregar-lhe os termos. No dia seguinte, ela mesma me informou via celular que o termo já estava assinado pela Secretária e que eu já poderia ir à SME pegá-lo. É importante ressaltar que não houve qualquer empecilho ou restrição posta pela rede nem pela secretária para a realização da pesquisa.

Ao final dessa reunião, a coordenadora de área me informou que a partir do segundo semestre entraria de licença prêmio e que na SME havia profissionais da área de Língua Portuguesa com formação adequada para cobrir sua ausência. Ao demonstrar preocupação com a pesquisa, a mesma se dispôs em conceder entrevistas durante esse período. Porém, optei por entrevistar a coordenadora suplente para perceber em seu discurso pistas que denotassem processos meritocráticos, de responsabilização e qualquer tipo de orientação da SME quanto ao trabalho voltado para a Prova Brasil de 2019 visto que ela permaneceria no cargo, certamente, até o fim de 2018 e, por haver dúvidas em relação a quem ficaria na coordenação naquele ano.

Quanto à pesquisa, evidenciamos que segundo Minayo (2016), em Ciências Sociais, o objeto é histórico, sendo elementar considerar as relações entre os sujeitos e o objeto, além das questões ideológicas. Logo, o objeto é em sua essência qualitativo. De acordo com Goldenberg (2015) o que motiva o pesquisador numa pesquisa qualitativa é a possibilidade de compreender um dado contexto, isto é, no caso desta nos preocupamos com a organização de ações, percebendo as reorientações das práticas referentes ao currículo, as decisões que a Prova Brasil e o IDEB subsidiam e como essas decisões sedimentam os sentidos de avaliação que circulam no discurso da prática.

Ao encontro dessa autora, destacamos Minayo, ao mostrar explicações históricas da hegemonia da ciência. Uma delas é o “fato de os cientistas terem conseguido estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para a compreensão do mundo” (2016, p. 10). A metodologia tem lugar central nas teorias, por ser “muito mais que técnicas. Ela inclui concepções teóricas da abordagem articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (ibid., p. 15).

Esta pesquisa apresenta a Análise Crítica do Discurso da meta 7 do PNE (2014-2024), dos docentes de Língua Portuguesa do 9º ano e da coordenadora da área. Tal análise, desenvolvida por Norman Fairclough (2016) torna-se um referencial teórico e metodológico para este estudo em função da relação dialética que se pode estabelecer entre mudança discursiva e mudança social, como explanaremos na seção 2.5 deste capítulo.

Trata-se de pesquisa qualitativa porque, segundo Minayo (2016), trabalha com o universo dos significados, valores e atitudes visto que o que difere os homens é a sua consciência sobre suas ações na realidade vivida com o outro. É a possibilidade de perceber os sentidos de avaliação a partir das experiências compartilhadas com os sujeitos participantes. Nesse sentido, esse trabalho se organiza com base em uma análise discursiva na tentativa de compreender as relações entre os níveis macro e micro.

Segundo Barreto e Borborema (2014), a macroanálise preocupa-se com o nível de influências, estruturas e discursos formados, a partir da perspectiva do Estado, no nível micro, centrado em detalhes locais e nas práticas discursivas locais. É importante ressaltar que se trata de relação mútua entre esses contextos e por isso possibilita captar mediações na linguagem uma vez que as políticas públicas se constituem materializando-se em textos e em práticas. Como uma construção metodológica utilizada para análise da trajetória de políticas sociais e educacionais, o ciclo do políticas, formulado pelo sociólogo Stephen Ball e colaboradores, é “uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas” (ibid., p.173).

Sobre essa forma de compreender as formulações, Mainardes (2006) considera que

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as áreas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas áreas. (p. 50)

A proposta de Ball (2015) é analisar as políticas em um movimento contínuo e dinâmico entre três contextos principais interligados. O contexto de influência é o ponto de partida das políticas públicas e onde os discursos políticos são construídos em uma relação mútua com o processo de produção de textos políticos “geralmente articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). Exemplo disso é a avaliação em larga escala e a BNCC. Ambas disseminam a ideia de educação de qualidade para todos na tentativa de alcançar o consenso, constituindo um discurso comum.

Por isso, a técnica utilizada foi a pesquisa documental para analisar o espaço da Prova Brasil, no PNE (2014-2024), um documento decenal que define as diretrizes, metas e

estratégias no campo educacional em articulação com políticas de outras áreas, na construção da meta 7 e suas 36 estratégias, compreendendo os pontos de entrada identificados na superfície do seu texto.

Também lançamos mão da pesquisa bibliográfica a fim de obter fundamentação em teóricos e pesquisadores que problematizam as políticas públicas vigentes numa relação dialética entre trabalho docente, a avaliação externa e discurso. Lakatos e Marconi (2003) afirmam que esse tipo de pesquisa “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p. 183).

Simultaneamente com a pesquisa bibliográfica, coletamos dados discursivos mediante pesquisa de campo nas formações de área de Língua Portuguesa visto que é o momento em que quase todos os docentes dessa disciplina se reúnem a fim de discutirem assuntos pertinentes ao currículo, pois a rede é composta por 09 escolas de segundo segmento do Ensino Fundamental distantes umas das outras (02 situam-se na sede do município e 07 em bairros e distritos).

Esse espaço de observação permite-nos uma aproximação com o discurso dos professores que “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). No contexto da prática, os sentidos são atribuídos e podem representar mudanças na política original, por isso, esse movimento das políticas é denominado como um ciclo.

Para alcançarmos os discursos sobre avaliação o mais genuíno possível, utilizamos como instrumento para coleta dos discursos docentes o questionário (agendado previamente para o dia 23 de agosto de 2018), solicitando que fosse respondido em um tempo específico da formação de área. Consideramos também as condições de produção desses discursos em sentido estrito, visto que, mesmo garantindo o anonimato mediante o TCLE, esses docentes responderam na presença da pesquisadora em uma reunião organizada pela coordenadora de área na SME.

Nesse dia, a coordenadora de área substituta declarou aos professores que a reunião contava com a presença de uma pesquisadora da UERJ que estava ali para realizar uma pesquisa. Apresentei-me como mestrande desta universidade e expliquei que a linha de pesquisa aborda questões relacionadas ao currículo e o grupo de pesquisa, à educação e comunicação. Ao apresentar o objeto de estudo, disse que se tratava de uma pesquisa sobre avaliação externa e que os questionários me auxiliariam na compreensão da organização do trabalho docente mediante a análise discursiva. Propositalmente, não mencionei Análise Crítica do Discurso a fim de o vocábulo “crítica” não causar estranhamento e resistência.

Junker (apud LÜDKE, 1986) destaca que o participante como observador não oculta totalmente suas atividades. Ele revela parte do que pretende para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo.

A partir disso, expliquei a importância de contribuírem para uma abordagem científica da educação e li o TCLE. Todos assinaram prontamente ficando com uma via e devolvendo outra. Com fundamentação em Deslandes (2016), põe-se em relevo a ética na pesquisa, assegurando que os nomes dos envolvidos seriam preservados e, principalmente, respeitada a vontade de participar ou não, pois de forma alguma pretendíamos causar constrangimentos e/ ou malefícios aos sujeitos.

Na lista de presença constavam 37 docentes. Desses, 02 docentes têm 02 matrículas; 03, além de dar aula na própria escola, estão em outra substituindo licenciados. A reunião da manhã contou com 21 professores e a da tarde com 09. Destacamos que 01 respondeu por duas matrículas um só questionário e 01 respondeu e foi excluída por lecionar no Ensino Médio. No turno da tarde, havia 08 professores – 01 recusou-se a responder por trabalhar na biblioteca de uma escola, 01 respondeu, mas foi excluído da amostra devido ao tempo na rede. Havia, portanto, um total de 26 questionários.

O momento reservado para a aplicação dos questionários foram os 30 minutos finais no turno da manhã, por isso alguns professores com horário em outra rede demonstraram pressa chegando a responder apenas a frente e não atentando -se para o verso, mas ao ser mostrado retornou para terminar. Inicialmente, o ambiente estava tranquilo, contudo, conforme iam acabando, o ambiente ia se agitando com conversas paralelas. Isso se explica pela boa interação dos docentes que já trabalharam juntos em outros momentos, se conhecem por se encontrarem todo bimestre na SME e pelas formações geralmente terem um momento para interação em grupo. Já na reunião da tarde, a coordenadora sugeriu que os questionários fossem aplicados no início para aproveitar melhor o tempo. A diferença foi uma quantidade bem menor de participantes, contribuindo para ambiente mais centrado em respostas mais elaboradas. Vale destacar que enquanto os professores respondiam, a coordenadora de área permaneceu organizando seu trabalho, não impondo sua presença ali.

Os questionários que, inicialmente, compõem a amostra, são de profissionais do segundo segmento do ensino fundamental de ambos os sexos, com no mínimo 12 meses de docência na disciplina na rede municipal estudada. Dentro dessa amostragem, houve um recorte do corpus para análise, reduzindo aos questionários respondidos pelos professores dos 9º anos por serem os alunos que fazem a Prova Brasil embora haja consciência de que a aprendizagem seja uma construção conjunta do trabalho de todos. Esses questionários constam no Anexo A.

A terceira técnica para coleta de dados foi a entrevista com a coordenadora de área suplente, ver Anexo C, importante instrumento no campo das ciências sociais, “é uma conversação efetuada face a face de maneira metódica” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196), flexível a ponto de poder haver reformulações, de esclarecer incompreensões e de avaliar atitudes. Optou-se, então, pela entrevista semiestruturada. Goldenberg (2015) ressalta que nesse tipo de pesquisa os dados não são passíveis de padronização, permitindo ao pesquisador flexibilidade nas etapas de coleta e análise de dados e exigindo dele sensibilidade e experiência. Isso requer compreender que

a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. Desta forma, além da fala, que é seu material primordial, o investigador qualitativista terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano. (MINAYO, 2016, p. 60)

Os discursos das coordenadoras são encarados como discursos articuladores que levam os textos das políticas públicas a um processo de interpretação e recriação que é a formação de área, onde os docentes demonstram resistências ou acomodações aos discursos propostos.

2.3 As formações de área como espaço de observação e condição de produção dos discursos em sentido estrito

As formações de área, uma das frentes de acompanhamento do trabalho docente, são reuniões periódicas (bimestrais) que abordam temas levantados por meio de conversas entre a coordenação e o docente, que a coordenadora tenha observado necessidade em abordar, ou que seja demanda da SME ou externa, visando a capacitação e o diálogo com os professores de todas áreas. As formações de Língua Portuguesa ocorrem às quintas-feiras, pois é o dia da semana obrigatório para o docente cumprir 1/3 da carga horária na escola, organizando seu trabalho em contato com as áreas de Artes, Educação Física e Inglês. Logo, uma vez no bimestre, em vez de cumprir na escola, o professor vai à SME participar dessas reuniões. Em questionário, o ex-integrante da comissão do SEPE informou que 1/3 foi uma das conquistas dos docentes já que essa fração da carga horária era cumprida de forma reduzida com mais tempo em sala de aula.

A formação do dia 7 de junho de 2018 foi realizada nos turnos da manhã e da tarde no salão de reuniões da SME. Como ainda não havia autorização formal para a coleta de dados, não participei da formação do turno da manhã, nem gravei áudio. Na pauta apresentada em *datashow*, constaram os tópicos: boas-vindas; material para suporte (Cultura afro-brasileira e

indígena); análise do quadro de rendimento; plataforma Moodle; abordagem da BNCC no ensino fundamental / anos finais em Língua Portuguesa; análise por segmentos. Nesta reunião, o espaço de discussão abordou a articulação entre a BNCC e o planejamento da rede, evidenciando o processo de padronização curricular por que a educação em nível nacional passa.

O 3º bimestre foi iniciado com a coordenadora de área suplente e assim que fui informada sobre quem assumiria o cargo, entrei em contato a fim de esclarecer as intenções em coletar dados para pesquisa já autorizada. Nesta fase, fiz anotações e transcrições – Anexo B - de ambos os turnos para que na descrição, análise e interpretação encontrasse pistas nos discursos. No dia 23 de agosto de 2018 as reuniões contaram com a presença da coordenadora do Setor Pedagógico do 2º Segmento do Ensino Fundamental dando as boas-vindas aos docentes, apresentando a coordenadora suplente e tecendo alguns comentários sobre a relação entre BNCC e escolha do livro didático como material de apoio que só estará adequado ao currículo em 2020, pressupondo que em 2019 os professores teriam que adaptar todo o material em função das alterações no planejamento. Em seguida a coordenadora substituta prosseguiu com atividades online.

As tecnologias foram os recursos utilizados para abordar a BNCC. A coordenadora preparou um jogo, criado com o suporte do Kahoot²⁵, uma plataforma de ensino norueguesa gratuita, criada em 2013 que funciona como um *gameshow* através da qual os professores formulam questionários de múltipla escolha e os alunos participam em grupo ou individualmente, usando dispositivos conectados na internet. Os docentes utilizaram seus celulares conectados na internet da SME, para responder questões sobre a BNCC, posta pela Coordenadora do Setor Pedagógico como uma novidade que “de certa forma traz algum transtorno”, por isso essa atividade, fazendo referência ao clima de descontração que o jogo traria, mas também à discussão acerca de um tema considerado relevante, uma demanda externa como ela mesma citou em entrevista.

Na quarta formação, de 4 de outubro de 2018, os dados foram coletados mediante a gravação e transcrição como consta no Anexo D. Essa formação iniciou-se em ambos os turnos com a coordenadora do Setor Pedagógico do 2º Segmento do Ensino Fundamental explicitando a finalidade da sua presença “Mas eu vim aqui para falar de resultado de IDEB”, pois circulavam comentários de que a rede obteve o melhor índice da região. A mesma julgou importante ir às formações de áreas porque preocupa-se com a abrangência que os resultados

²⁵ <https://professorinovador.com/2017/12/09/5-motivos-para-usar-kahoot/>

adquirem na mídia e sua possível relação com o período eleitoral, pois ano ímpar aplica-se a Prova Brasil e em ano par, ano eleitoral, divulga-se o resultado.

É importante destacar que a coordenadora demonstrou seu interesse em estudar a educação do município de Sobral- CE devido aos programas de formação de professores alfabetizadores lá desenvolvidos, mas que desistiu devido à divulgação de vídeos com relatos de crianças revelando formas de burlar a avaliação externa. Nesse contexto, citou também formas de forjar resultados conhecidas, formando turmas com quantitativo menor de alunos do que a legislação prevê para a realização das provas.

Até a edição de 2007, eram avaliadas turmas com 30 (trinta) alunos ou mais. Em 2009, o universo foi ampliado com a inclusão de escolas rurais. No ano de 2015, o quantitativo foi reduzido para 20 (vinte), e posteriormente para 10 (dez), com a publicação da Portaria nº 447, de maio de 2017²⁶. Essa redução de alunos por turmas pretende alcançar um número maior de alunos avaliados e, conseqüentemente, obter a avaliação do trabalho de um número maior de professores.

Destacamos o interesse de um docente após a fala dessa coordenadora, o qual perguntou se havia essa realidade na rede, porém ela entendeu que se referia à trapaça e prontamente respondeu que a rede não forma turma pensando em avaliação externa. O docente esclareceu que era em relação ao quantitativo e a coordenadora afirmou que não, havia apenas turmas multisseriadas as quais não fazem a Prova Brasil. Contudo, ela estava se baseando em turmas de 2018 e, por isso, um outro professor interrompeu e afirmou que em 2017 sua turma não fez porque havia 08 alunos.

Ainda interessado no resultado, o primeiro docente perguntou “E EJA?”. A partir desse questionamento, a coordenadora teceu seus comentários argumentando que é importante tirar o foco de avaliação externa e prestar mais atenção nos afazeres internos. Enfatizou que o 9º ano obteve um aumento significativo no nível de proficiência, hierarquizando esse número como “bom”. Definindo-o como “o resultado do trabalho dos professores junto com seus alunos de 5º e de Língua Portuguesa e Matemática de 9º ano junto com seus alunos”. Embora a Prova Brasil avalie as competências leitoras e matemáticas, o trabalho de leitura, por exemplo, deve ser encarado, evidentemente, como foco do professor de Língua Portuguesa, mas também pelas demais disciplinas que se desenvolvem com o uso das linguagens. Há de se destacar também que esses índices são resultados o trabalho desenvolvido pelos professores de todo o processo de ensino-aprendizagem, não só o do ano de aplicação da prova. Esse discurso configura a responsabilização simbólica a partir do momento que se afirma que bom é o resultado do trabalho dos professores junto com os alunos. Na verdade, trata-se do envolvimento da rede, da escola, dos professores, da família, das condições emocionais do

²⁶ http://www.lex.com.br/legis_27428172_PORTARIA_N_447_DE_24_DE_MAIO_DE_2017.aspx

aluno, do nível de capital cultural, ou seja, de tudo o que interfere no processo ensino-aprendizagem.

O discurso da coordenadora do Setor Pedagógico do 2º Segmento do Ensino Fundamental põe em relevo a importância que a rede confere ao IDEB ao explicitar o fluxo como foco de preocupação da rede.

O fluxo é responsabilidade da escola toda. O que é o fluxo? É o que peço e bato, que é o que a gente realmente tem que olhar. Não ficar lá ranqueando municípios pra ver se eu to melhor ou pior... Isso é pros governantes que eles gostam desses dados. Pra gente, o fluxo é o mais importante. O fluxo é o resultado da aprovação e, infelizmente a reprovação, mais a evasão dos alunos que saíram da escola, mais a distorção idade-série aliada à progressão dessa criança. Então como isso é calculado? E isso é o que mais pesa. Então o aluno se matriculou no 1º ano na minha escola. Quantos anos ele levou pra chegar até o 5º? Isso conta junto com a avaliação do 5º. E o aluno que se matriculou no 6º ano da minha escola, quantos anos ele levou pra chegar até o 9º. Isso conta na avaliação.

A definição de fluxo foi posta no discurso para ressaltar a preocupação com o cálculo que envolve taxa de aprovação, de reprovação, a evasão e a distorção idade-série em todos os anos de escolaridade. Considerando que o Artigo 2º da LDBEN atribui como dever da família e do Estado a educação, o fluxo é responsabilidade não só da escola como também da rede e da família. Vale trazer para a discussão que o fluxo é um tipo de dado fornecido pelo IDEB e, quando se afirma que “isso é o que mais pesa”, a coordenadora traz à tona sua preocupação em melhorar o índice. Questionada mais uma vez sobre EJA, a resposta evidencia a maximização do IDEB, vejamos:

Pesa e pesa muito no fluxo da escola como um todo. Então isso, o que que acontece? Deixa claro pra todo mundo que são processos internos que é responsabilidade de todos. Porque senão todo ano ímpar é aquele sofrimento que ninguém quer pegar 5º ano. Os professores de Português e Matemática do 9º ficam lá sendo massacrados porque tem que trabalhar porque tem Prova Brasil... porque a Prova Brasil é apenas um detalhe. Não podemos negar que o resultado dos nossos alunos ajudou muito a melhorar o IDEB do nosso município. Só que em compensação... o nosso fluxo ajudou a puxar muita coisa pra baixo.

A coordenadora ainda atribui à responsabilidade de todos os “processos internos”. Ela deixa claro que não se trata de um discurso “pra passar todo mundo”, mas que se pense em estratégias e em projetos, isto é, “ações para reverter alguns quadros”. Obviamente, a questão do fluxo é uma problemática que urge ser repensada uma vez que a reprovação, a evasão e a distorção idade-série podem ser mecanismos de exclusão do aluno na escola, de marginalização na sociedade e de produção de mão-de-obra barata para o mercado.

A maximização do IDEB não se restringiu a esse discurso. Para ilustrar, a coordenadora do Setor Pedagógico do 2º Segmento do Ensino Fundamental, abriu a página da plataforma Qedu para mostrar de onde tirou os dados do IDEB para analisar, como podemos observar em seu discurso, há a apresentação dessa plataforma e uma sugestão de

acompanhamento dos resultados pelos docentes quando se diz “mas mesmo sem cadastrar, você entra lá...”.

É ... Os dados da Prova Brasil estão disponíveis na “Qedu”. Vocês conhecem um site que chama Qedu? Nele, você pode se cadastrar que você consegue acessar mais coisas, mas mesmo sem cadastrar, você entra lá... aí tem Brasil... e consegue chegar no da cidade e consegue ver os dados gerais. Por escola ainda não tem, mas lá tem toda a ... Tô atrapalhando a sua reunião...

Outro ponto importante no discurso dessa coordenadora, foi a declaração de que fez “questão de comparar” os dados da Qedu com os resultados das escolas através do Sistema de Gestão Escolar (SGE) – terceira frente de acompanhamento segundo a coordenadora de área. Como conclusão de sua análise, “tudo bate direitinho. Os índices que eu já tinha aqui... As taxas de evasão... Reprovação... Fiz isso pra reforçar o resultado. Pra ter certeza... mesmo”. As reticências do último período direcionam para os sentidos possíveis: certeza de que os resultados da Prova Brasil são verdadeiros, logo não há fraude; ou de que o que os professores registram no SGE estão de acordo com o que é exigido pela Prova Brasil e por isso “batem”? Essa comparação aponta a validade que a coordenadora do Setor Pedagógico confere ao trabalho docente do município, a partir dos resultados da Prova Brasil visto que anteriormente classificou o desempenho como “bom”.

O objetivo neste capítulo não é a análise, mas delimitação do espaço discursivo em que a base empírica desta dissertação se alicerça, por isso a ênfase em pequenos trechos que descrevem a temática da última formação de 2018, visto que 2019 é ano de testagem padronizada e de escolha de livro didático. Ademais, tais apontamentos foram relevantes por contextualizarem a reunião que seguiria com a coordenadora de área, cujo assunto foi avaliação.

Após ênfase no fluxo escolar, a coordenadora de Língua Portuguesa iniciou a formação com uma linguagem descritiva a fim de apresentar aos docentes a ferramenta de que lançou mão para tratar da avaliação sem a exposição da identidade do professor, portanto, todos responderiam sem receio à pergunta motivadora: “Qual é a nascente das nossas avaliações? Qual a origem delas?”. A ferramenta *Padlet* é descrita pela coordenadora do Setor Pedagógico como um painel útil para ser usada para quebrar a barreira da timidez. Essa é a justificativa dada, porém, considerando o contexto de controle e regulação que a política de avaliação censitária trouxe à educação, um sentido possível é entender esse anonimato como uma estratégia para conquistar a confiança docente para a rede saber a concepção de avaliação.


O mural apresenta o percurso temático por que a formação passou, que se iniciaria com a exibição de um vídeo que aborda a importância das nascentes, porém o link não abriu e

a motivação foi com a pergunta lançada aos docentes que participaram oralmente e responderam via celular, compondo este painel.

Figura 3 – Padlet I

Avaliação em Língua Portuguesa
Espaço de trabalho para discussão de problemas e soluções na área


QUAL A IMPORTÂNCIA DE UMA NASCENTE?



Globo Natuziza Rio e nascentes - G1 - Globo Natuziza - Vídeos - Catálogo - Tudo no nasce de um pequeno olho d'água. E ele deve ser bem tratado no b...
g1 - globo natuziza - vídeos

QUAL A NASCENTE DE SUAS AVALIAÇÕES?

Quando você pensa em como organizar as avaliações o que leva em consideração?



ESTRUTURA BNCC

| LÍNGUA PORTUGUESA | | MATEMÁTICA | | CIÊNCIAS DA NATUREZA | | HISTÓRIA | | ARTE | | EDUCAÇÃO INFÂNCIA | |
|-------------------|-------------|---------------|-------------|----------------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|-------------------|-------------|
| ANOS INICIAIS | ANOS FINAIS | ANOS INICIAIS | ANOS FINAIS | ANOS INICIAIS | ANOS FINAIS | ANOS INICIAIS | ANOS FINAIS | ANOS INICIAIS | ANOS FINAIS | ANOS INICIAIS | ANOS FINAIS |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 7 | 8 | 7 | 8 | 7 | 8 | 7 | 8 | 7 | 8 |
| 9 | 10 | 9 | 10 | 9 | 10 | 9 | 10 | 9 | 10 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 11 | 12 | 11 | 12 | 11 | 12 | 11 | 12 | 11 | 12 |

Habilidades código

O que significa o código que identifica as habilidades?

EIO2T5O1

Exemplo de código de habilidade: EIO2T5O1

- E** - Especifica o ano de escolaridade em que a habilidade é trabalhada.
- I** - Indica o componente curricular.
- O** - Indica o campo de atuação da habilidade.
- 2** - Indica o tipo de habilidade.
- 5** - Indica o tema transversal.
- T** - Indica o tipo de habilidade.
- O** - Indica o tipo de habilidade.
- 1** - Indica o tipo de habilidade.

Segundo essa estrutura, o código **EIO2T5O1** refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências 'Tudo, Tudo, Tudo e Tudo' no ensino de 2º ano a 5º ano.

Habilidades estrutura

O que significa a estrutura presente na descrição das habilidades?

As **habilidades** representam as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas nos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (EF04H04).

Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

| | | |
|--|---|---|
| Verbo(s) ou expressão(s) que descrevem a habilidade | Conteúdo(s) ou referência(s) ao conhecimento de aprendizagem da habilidade | Modificador(es) ou referência(s) ao contexto(s) em que a habilidade é desenvolvida |
|--|---|---|

Atividade

Organizar uma questão para avaliação a partir de uma habilidade apresentada na BNCC.

22 comentários

Anônimo 134
Surtem no que pretendo que meu aluno tenha compreendido no final do bimestre.

Anônimo 134
A partir de um trabalho desenvolvido, no qual os alunos estejam aptos a apresentarem o que conseguiram assimilar no decorrer do processo.

Anônimo 134
A partir dos conteúdos aplicados, sendo feita de forma cont...ada, e depois das avaliações trabalhando as dificuldades que aparecerem no decorrer dessas avaliações.

Anônimo 134
Reflexão sobre o conteúdo do bimestre e comprometimento

Anônimo 134
Minhas avaliações nascem a partir dos conteúdos aplicados e assimilados durante o processo.

Anônimo 134
A partir da assimilação do conteúdo apresentado.

As aulas que antecedem as avaliações.

Anônimo 134
Depois de todo trabalho realizado, verifico se meu aluno assimilou os conteúdos propostos.

Anônimo 134
A partir das aulas ministradas.

Anônimo 134
Minhas avaliações surgem a partir dos conteúdos desenvolvidos. Visando sempre o aprendizado e o crescimento do educando.

Anônimo 134
Levo em consideração o que foi abordado em sala e o que os alunos conseguiram alcançar.

Anônimo 134
As avaliações nascem através de um diagnóstico das dificuldades e facilidades de turma. A partir daí são estabelecidos os objetivos que precisam ser atingidos na prova.

Anônimo 134
Ser flexível no decorrer do processo avaliativo. Sempre procurando mudanças...

Anônimo 134
Surtem a partir do diagnóstico do aluno e dos avanços frente aos objetivos. Sendo um processo, sempre há uma nova nascente.

Anônimo 134
A nascente das avaliações que elaboro surge nos pré-requisitos, no desenvolvimento e compreensão dos alunos em relação aos estudos que já possuem e aos adquiridos em sala de aula.

No conteúdo dado aliado à realidade da turma (do que eu vi e aprenderam)

Anônimo 134
A nascente de minhas avaliações é o currículo, com as competências e habilidades a serem desenvolvidas no bimestre, combinadas com o fluxo das aulas dadas. Nesse sentido, levo em conta os objetivos de cada aula para verificar se os alunos atingiram ou não o estipulado.

Anônimo 134
A minha nascente inicia no meu planejamento de aula, já que a avaliação é consequência do planejamento. Dessa forma, percebemos as etapas do ensino-aprendizagem.

Anônimo 134
A avaliação é processual. Por mais que levemos em conta a nascente, é fundamental perceber o caminho do rio, para onde ele está indo

Anônimo 134
A nascente de minhas avaliações se encontra no contramão do processo avaliativo, já que é partida no que meu aluno aprendeu e assimilou ao longo do bimestre. Ao longo do bimestre são oferecidas inúmeras oportunidades para o enriquecimento do aluno... Para que no ato avaliativo mostre toda sua bagagem... lembrando que tudo que é ofertado ao aluno...vai possibilitar a manutenção do produto do 'rio'.

Anônimo 134
Levo em consideração a forma como o conteúdo foi trabalhado e praticado em sala de aula.

Anônimo 134
Considero minhas avaliações como um momento privilegiado de aprendizagem. As mesmas nascem do conjunto de conteúdos, habilidades e competências contempladas no decorrer do bimestre.

Figura 4 – Padlet 2

Taxionomia de Bloom
Apresenta os objetivos educacionais e processos cognitivos envolvidos na aprendizagem

Taxionomia de Bloom

Conceitual

Julgamento do valor de novas aplicações para unido de conceitos e práticas

ANÁLISE União de conceitos e práticas para novas aplicações

Exame das relações entre conceitos e práticas

ANÁLISE

Aplicação de conceitos e práticas em situações específicas

APLICAÇÃO

Entendimentos de conceitos e práticas

COMPREENSAO

Reconhecimento e lembrança de conceitos e práticas

CONHECIMENTO

Factual

Análise de questões Prova Brasil

Taxionomia de Bloom
Entenda um pouco mais

Abstrair trata dos aspectos de identificação e prática de valores.
Pensamento trata das habilidades de execução de tarefas que dependem do aparelho motor.
Cada um destes domínios oferece diversas níveis de profundidade de aprendizagem, por isso muitas a classificação de Bloom é considerada uma hierarquia. Isso significa que cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior. Dentro de cada domínio conceito e prática foi implementado em sua totalidade.

Neste artigo tratamos exclusivamente da Taxionomia de Bloom do domínio Cognitivo, que é estruturado em níveis de complexidade crescente, o que significa que para atingir uma nova habilidade que pertence ao próximo nível, um indivíduo precisa ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior.

A teoria baseada no fato de que um indivíduo somente pode compreender e aplicar um determinado conceito depois que conheceu. Neste sentido, a taxionomia não é simplesmente um modelo de classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos segundo os níveis de complexidade e objetivos aprendidos e desejados.

A taxionomia permite também identificar qual o nível mais utilizado e se utilizar na elaboração de um objetivo de aprendizagem, tendo em vista o comportamento que se espera observar nos indivíduos, organizando os objetivos de aprendizagem em níveis e por ordem crescente de complexidade.

| Nível | Objetivo | Atividade | Verbo | Exemplo | Objetivo |
|-------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 | Reconhecer | Identificar | Reconhecer | Identificar | Reconhecer |
| 2 | Compreender | Compreender | Compreender | Compreender | Compreender |
| 3 | Aplicar | Aplicar | Aplicar | Aplicar | Aplicar |
| 4 | Analisar | Analisar | Analisar | Analisar | Analisar |
| 5 | Sintetizar | Sintetizar | Sintetizar | Sintetizar | Sintetizar |
| 6 | Avaliar | Avaliar | Avaliar | Avaliar | Avaliar |

Entenda e Aplique a Taxionomia de Bloom
Documento do Word
padlet drive

Como fazer para alcançar os objetivos pretendidos???

LA PIRÁMIDE DEL APRENDIZAJE
¿CUÁNTO APRENDES CON CADA ACTIVIDAD???

Métodos de aprendizaje pasivos

- Leer: 1%
- Repasar: 10%
- Analizar / Responder: 20%
- Reentrenamiento: 30%

Métodos de aprendizaje activos

- Debate: 50%
- Práctica: 75%
- Enseñando a otros: 90%

gananci.com

A metáfora foi o recurso discursivo empregado para tecer aproximações entre a nascente dos rios e a base das avaliações. Foi um espaço aberto para expressão das percepções com intervenção da coordenadora para direcionar a conversa para o foco pretendido: competências e habilidades traçadas na BNCC para o ensino fundamental e a avaliação da aprendizagem.

Os demais tópicos do painel também foram acessados e discutidos, todavia, ressaltamos o tópico “Análise de questões da Prova Brasil”. Após considerar a Taxionomia de Bloom ressaltando o domínio cognitivo e a lista de verbos recomendados para cada objetivo, esse momento final da formação, foi reservado para a leitura de cinco questões da Prova Brasil em grupo e para que em seguida os professores as classificassem quanto ao nível do

domínio cognitivo exigido e, coletivamente, discutissem os verbos selecionados para cada enunciado. O destaque às questões e não aos textos direcionam os sentidos que a Prova Brasil constrói nessa rede. A partir do momento em que a coordenadora de área levou questões desse teste em uma formação cujo objetivo era falar sobre avaliação, fica subentendida a sugestão de práticas sustentada no discurso da melhoria da qualidade da educação via avaliação externa.

Tendo os registros dessas três formações de área como condições de produção em sentido estrito, podemos entendê-las como uma situação que esclarece as questões postas no capítulo 1, submetendo os discursos coletados à Análise Crítica do Discurso. Ratificamos que o objetivo é compreender como os números da Prova Brasil e do IDEB reorientam práticas discursivas e sociais na interseção dos três contextos do ciclo de políticas, de Stephen Ball.

Na próxima seção, explanaremos a Análise Crítica do Discurso, proposta por Norman Fairclough, identificando marcas discursivas que possibilitem atingir os discursos sobre a avaliação externa.

2.4 Análise Crítica do Discurso

Esta seção aborda a Análise Crítica do Discurso (ACD), elaborada por Norman Fairclough (2016), cujos principais conceitos teóricos e metodológicos fundamentam essa dissertação, possibilitando a percepção e a compreensão da relação dialética entre discurso e mudança social. É a tentativa de alcançar os sentidos de avaliação e os modos de ação que permeiam as práticas construídas historicamente mediante a análise discursiva da meta 7 do PNE (2014-2024) e dos discursos dos professores e coordenadora de Língua Portuguesa.

Cabe destacar a distinção que Barreto (2014) faz entre Análise de Discurso (AD) e ACD. A primeira foi desenvolvida na década de 1960 e a segunda, de origem inglesa, consolidou-se nos anos 1990 diante do avanço do que (MCNALLY, 1999) chamou de “novo idealismo”, uma vertente que concebia a linguagem sem a exterioridade constitutiva do discurso. Assim, o adjetivo “crítica” “tem o sentido de marcar o realismo crítico em oposição ao novo idealismo que, inscrito na matriz dita pós-moderna, corresponde ao movimento de pensar a linguagem desprovida de exterior” (BARRETO, 2009, P. 18).

A linguagem, isolada da dimensão material, não dá conta de explicações para as questões postas na educação pelo desenvolvimento capitalistas, como, por exemplo, o esvaziamento e a substituição do trabalho docente por meio da intensificação do uso das tecnologias, as implicações da meritocracia, a avaliação externa como medida de qualidade da

educação, a desvalorização do professor. Nesse sentido, um método crítico “implica mostrar conexões e causas que estão ocultas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 28)

Fairclough (2016) retoma o estruturalismo saussureano e a vertente da sociolinguística para esclarecer o uso do termo discurso em sua teoria. Para ambas concepções, a língua é um sistema com variantes contextuais. Porém, algumas limitações são apontadas como a existência de tipos de sujeitos, relações sociais e situações independentes do uso da linguagem, excluindo a possibilidade de a linguagem contribuir para a constituição, reprodução e mudança. O teórico propõe, ao usar o termo “discurso”, “considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (ibid., p.94).

A partir disso, o autor aponta duas implicações: uma é o discurso como modo de ação e de representação; a outra é a relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Ou seja,

o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares (...). O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95)

As dimensões da estrutura social – normas, convenções, relações, identidades e instituições – contribuem para uma análise multifuncional que distingue três aspectos dos efeitos construtivos do discurso, as funções do discurso. A função identitária são os modos pelos quais as identidades se estabelecem no discurso; a função relacional, refere-se ao modo como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; e a função ideacional, referente aos modos pelos quais os textos significam o mundo, seus processos, entidades e relações.

Conforme Fairclough (2016) é importante analisar o discurso e a estrutura social em uma perspectiva dialética a fim de evitar determinismos - reflexo da realidade social mais profunda - e ilusões de que o discurso constrói o social – idealizadamente é fonte do social. Isso quer dizer que “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (ibid., p. 97).

Fairclough (2016) propõe uma análise tridimensional do discurso: como texto, prática discursiva e prática social simultaneamente. Como texto, trata-se de uma análise linguística;

como prática discursiva, a natureza dos processos de produção e interpretação; e como prática social, a relação entre circunstâncias sociais e o discurso, bem como seus efeitos.

A prática discursiva, assim como o texto, é uma dimensão do evento discursivo, que se manifesta em forma linguística (textos). Além disso, recorre à naturalização das relações de poder, a ideologias particulares e a convenções. Ideologia é hegemonia de sentidos, pressuposto para compreender os focos de lutas a partir de um horizonte discursivo.

Sobre ideologia, fundamenta as proposições a respeito da prática discursiva, definindo-a como

significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (...) As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de 'sendo comum'(...). (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122)

Esse teórico considera que o conceito gramsciano de hegemonia harmoniza-se mais com sua abordagem discursiva. Para ele,

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômicos, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127-128)

Sendo a prática social outra dimensão do evento discursivo, o teórico inglês explicita que o discurso como modo de prática política e ideológica é a sua preocupação. Na qualidade de prática política, o discurso “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais há relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 98); e de prática ideológica “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (ibid., p. 98).

Quanto à análise textual, Fairclough (2016), qualquer tipo de aspecto é potencialmente significativo em uma análise da forma e do conteúdo simultaneamente. A proposta examina aspectos do vocabulário (palavras individuais com foco nas lexicalizações e significações, ou seja, as tensões entre os sentidos das palavras em lutas), da gramática (palavras combinadas em orações e frases), da coesão (ligação entre as orações e frases, as escolhas quanto à

estrutura, repetição de palavras, sinônimos, substituições, referência, conjunções), da estrutura textual (propriedades organizacionais de larga escala em textos).

Essa abordagem tridimensional articula aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Segundo Barreto (2014,), a importância dos pontos de entrada a partir desses aspectos advém da materialidade textual que constitui o *corpus*.

A dimensão sintática se refere às relações entre as palavras e as orações. Os aspectos da coesão possibilitam a verificação da ligação das orações e a ligação destas para a formação de textos maiores, por isso “nos fornecerá um meio de olhar para a espécie de argumentação que é usada e a espécie de padrões de racionalidade que ela pressupõe” (FAIRCLOUGH, 2016, p.222).

Uma segunda dimensão é a semântica baseada nas escolhas lexicais, nas ressignificações (novos sentidos a palavras dicionarizadas) e relexicalizações (utilização de neologismos ou de termos provenientes de outras áreas para expressar o que as palavras existentes não conseguem expressar).

No campo da significação, a metáfora é considerada uma especificidade do campo literário com pouca notoriedade em outras áreas devido à naturalização, porém permeiam outros tipos de linguagem, estruturando “o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 250). Logo, a metáfora naturalizada no discurso implica sua naturalização no pensamento e nas práticas, isto é, no caso da educação, sua mercantilização está nos discursos, na forma de pensar e nas práticas empreendidas. Analisá-la como um aspecto semântico comum nos discursos, é compreendê-la como ponto de entrada para tecer aproximações e sentidos possíveis.

A terceira e última dimensão é a pragmática que compreende a relação entre o sujeito e o seu discurso. Como “ponto de intersecção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais” (FAIRCLOUGH, 2016, p.209). Geralmente a modalidade é associada aos verbos auxiliares ou modais (dever, poder...) e aos tempos verbais (presente do indicativo ou subjuntivo...), assim, os modalizadores explicitam o ponto de vista, a posição assumida pelo sujeito no enunciado, podendo implicar alguma forma de poder.

Quanto às mudanças discursivas que podem desarticular ordens do discurso, rearticulando outras, ressaltamos que “podem afetar apenas a ordem do discurso ‘local’ de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem do discurso societária” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 134).

Uma delas é a democratização tem sido uma tendência de mudança discursiva e, segundo Fairclough (2016), compreende a “retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas” (p.258).

O discurso comoditizado é outra tendência nas políticas públicas em educação, através da qual há uma “transferência metafórica do vocabulário de mercadorias e mercados para a ordem do discurso educacional” (FAIRCLOUGH, p.266). Formulação elementar nesta análise visto que a educação é posta como mercadoria nas últimas décadas.

A tecnologização é uma tendência que relaciona conhecimento sobre linguagem, discurso e poder, produzindo “mudança discursiva mediante um planejamento consciente” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 276).

A abordagem crítica do discurso suscita implícitos, favorecendo a percepção da construção histórica do discurso e das transformações no trabalho docente frente a essa política de melhoria da qualidade. Segundo Maingueneau, implícitos são “conteúdos que não constituem o objeto verdadeiro da enunciação, mas que aparecem através dos conteúdos explícitos” (1998, p.81). Podem ser de natureza semântica - inscritos na estrutura linguística do texto, são os pressupostos - ou de natureza pragmática – inferências tiradas do contexto e decifradas com o raciocínio, os subentendidos.

Com os mesmos fundamentos, Fairclough define pressuposições como “proposições que são tomadas pelo (a) produtor (a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’ (...), e há várias pistas formais na organização de superfície do texto para mostrar isso.” (2016, p. 161). O teórico ainda acrescenta que “são formas efetivas de manipular as pessoas, porque elas são frequentemente difíceis de desafiar.” (ibid, p. 162), como, por exemplo, a necessidade de melhoria da qualidade da educação.

Os conceitos citados nessa seção sustentam a análise destes discursos coletados: (a) o discurso da meta 7 do PNE (2014-2024); (b) os discursos dos docentes de Língua Portuguesa que lecionam no 9º ano do ensino fundamental numa rede municipal do estado do Rio de Janeiro; (c) os discursos das coordenadoras de área nas formações; (d) o discurso da coordenadora do Setor Pedagógico do 2º Segmento do Ensino Fundamental na formação de área.

3 ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO

Este capítulo está dividido em quatro seções: na primeira e na segunda, analisamos os discursos da lei e do plano que instituem a avaliação externa na educação brasileira; na terceira seção, a análise centra-se nos discursos dos professores do 9º ano de uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro, explicitando aproximações e contradições com o discurso da política e com os sentidos de avaliação em suas práticas; na quarta, abordamos o discurso das coordenadoras de área como articulador de reorientações e tomadas de decisões na rede.

3.1 O discurso da Lei 13.005 de 2014

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), a educação abrange os processos formativos desenvolvidos em ambientes diversos da vida do aluno, sendo a família e o Estado as instituições responsáveis. Visando ao exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, a educação é inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade. Devemos, portanto pensar a forma como os documentos, materialidade textual do discurso do Estado, que balizam a educação pública viabilizam esses valores, sendo uma possibilidade de perceber como se constroem nas práticas discursivas e sociais empreendidas a partir da influência e da produção dos textos.

Mainardes menciona que Ball aborda duas conceituações complementares e complexas sobre a política, “porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses” (2006, p. 54). Uma conceituação, baseada na teoria literária, compreende a política como texto, sendo, portanto, representações codificadas com pluralidade de leituras em decorrência da pluralidade de leitores. A outra é compreendê-la como discursos que incorporam significados e utilizam-se de proposições e palavras na construção de possibilidades de pensamentos, estabelecendo limites sobre o que se pode pensar. Além disso, com aporte em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdades”, ou seja, mesmo diante de uma variedade de discursos, uns se sobrepõem mais que outros.

Quanto a isso, apostamos na análise discursiva da lei e do plano que instituem a avaliação externa no Brasil a fim de perceber como as dimensões e as tendências de mudanças discursivas de Fairclough (2016) podem elucidar a sedimentação de sentidos sobre avaliação ou apontar pontos de ruptura com o sentido dominante.

A atual proposta política salvacionista para a crise na educação é o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005²⁷, de 25 de junho de 2014, resultado de conferências – Conferência Nacional de Educação – que promoveram o debate entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil. O documento apresenta um anexo com metas e estratégias – ambas pressupondo comprometimento dos profissionais da educação e mobilidade da sociedade - para alcançar a qualidade da educação dentro do prazo de vigência do plano. Vale destacar a importância dessa política pública que traça os rumos da educação, contudo é essencial que profissionais da educação se atentem para as brechas que esse documento apresenta no que se refere à avaliação externa.

Inicialmente a lei apresenta consonância com o artigo 214 da Constituição Federal o qual determina o estabelecimento de um plano nacional de educação plurianual visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em diferentes níveis e à integração de ações do poder público. Um dos focos dessas ações é a melhoria da qualidade da educação, isto é, um consenso a partir do qual outros interesses encontram a porta de entrada na educação como, por exemplo, a centralidade da tecnologia, o uso de material didático padronizado, a avaliação da educação formulada por órgãos externos às redes. Há de se refletir os efeitos dessas ações que aparentemente viabilizam a melhoria da qualidade sob o véu da inovação, pressupondo práticas obsoletas e tradicionais, mas que essencialmente são formas de subordinar a educação às necessidades do mercado na substituição do trabalho docente por tecnologia, no uso de materiais padronizados que retiram do professor a possibilidade de pensar o planejamento e a organização de seu trabalho, limitando-se em cumprir um cronograma de aplicação de atividades e, por fim, nos processos de responsabilização e meritocráticos que apagam a heterogeneidade dos contextos em que a aprendizagem se constrói.

No que se refere aos aspectos sintáticos, vale citar o artigo 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo ;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

²⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm - Acesso: 06 de agosto de 2017.

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

O artigo apresenta dez incisos que expressam as dez diretrizes que são sujeitos do verbo “ser” que introduz o artigo. Seus núcleos são substantivos abstratos - “erradicação”, “universalização”, “superação”, “melhoria”, “formação”, “promoção”, “estabelecimento” e “valorização” - a partir dos quais pressupomos a existência de um órgão e / ou instituição para a garantia dos mesmos. É importante notar que, dessas dez, nove diretrizes se convergem para o inciso IV, retomando o discurso da Constituição Federal.

O Artigo 3º estabelece o cumprimento das metas relacionadas ao tempo de vigência do plano, apresenta um discurso comodificado com o uso do vocábulo “meta” pela primeira vez neste documento e a modalização do discurso no uso da locução verbal “serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE” (BRASIL 2014) no futuro do presente, porém a conjunção subordinada adverbial “desde que” introduz a condição do cumprimento no prazo máximo que é não haver um prazo intermediário para tal.

Essa lei dispõe um anexo com 20 metas e 254 estratégias para a educação a fim de serem alcançadas em dez anos, mas que os atuais retrocessos no campo da educação deixam subentendido a possibilidade de prorrogação do prazo e/ou a sua reformulação. A qualidade da educação básica é um objetivo a ser alcançado compreendendo a totalidade desse documento, construída na articulação das 20 metas traçadas visando:

- i) aos níveis de ensino: meta 1, educação infantil; meta 2, ensino fundamental; meta 3, ensino médio; meta 12, ensino superior;
- ii) às modalidades de ensino: meta 4, educação especial; meta 10, educação de jovens e adultos e educação profissional e técnica; meta 11, educação profissional e técnica (nível médio); ensino fundamental para a população do campo, indígena e quilombolas consta na meta 2;
- iii) a ações: meta 5, alfabetizar até o 3º ano do ensino fundamental; meta 6, oferta de educação em tempo integral; meta 7, garantir a qualidade da educação básica atingindo médias do IDEB; meta 8, elevar a escolaridade dos jovens de 18 a 29 anos; meta 9, elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais; meta 13, elevar a qualidade do ensino superior; elevar o número de matrículas na pós - graduação *strito sensu*; meta 15, garantir política nacional para formação de docentes da educação básica específica de nível superior; meta 16, formar docentes da educação básica em nível de pós-graduação; valorização docente com equiparação de rendimentos; meta 18, assegurar a

existência de planos de carreira; meta 19, assegurar a gestão democrática; e meta 20, ampliar investimento público em educação.

No que tange às ações, destacamos que os profissionais da rede em estudo reivindicaram e conquistaram a licença para mestrado e doutorado visando à qualificação docente e, conseqüentemente a melhoria da qualidade da educação, além da eleição para gestores que, pela primeira vez em 2018, ocorreu de forma democrática, resultado das reivindicações dos profissionais juntamente com o SEPE. Em âmbito nacional, a PEC 241/2016 é uma barreira à meta 20 e à própria melhoria da qualidade da educação anunciada por esse documento que aposta nas tecnologias como meio de alcançar a qualidade e a democratização do ensino visto que requer investimento financeiro, contudo a emenda citada congela os investimentos públicos, sob a justificativa de equilibrar os gastos, sobretudo em educação.

A estrutura sintática do Artigo 5º dá atenção especial à execução do plano e ao cumprimento dessas metas ao iniciar a construção do período com sujeitos pacientes, alvo do monitoramento contínuo e de avaliações periódicas divulgadas e analisadas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas. Os agentes do monitoramento e das avaliações são expressos pelo agente da passiva “pelas seguintes instâncias” e especificados em incisos, como se pode observar abaixo.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes. (BRASIL 2014)

Destacamos também o Artigo 11º afirmando que o SAEB será fonte de informação para direcionar políticas públicas em educação, contudo não menciona a possibilidade de esses dados serem analisados pelo corpo docente e equipe diretiva a fim de auxiliarem

diretamente a avaliação de seus trabalhos e parte do desenvolvimento dos alunos, desenhando-se como indícios de estratégia de gerenciamento da educação. O parágrafo 3º enfatiza a publicação dos resultados individuais e por turma para a comunidade atendida pela escola em questão e para o órgão gestor – possível com o caráter censitário que a avaliação externa adquiriu a partir de 2005 - porém não sugere a divulgação e a utilidade dos mesmos para tais profissionais, cabendo ao órgão gestor o repasse da informação. Mesmo que esse texto normativo não mencione a utilização dos resultados pelos docentes, essa prática já seria esperada à medida que os sentidos dos resultados são construídos socialmente sob a ilusão de indicar o trabalho que o docente faz em sala de aula, ou seja, como já mencionamos, o índice opera com o pressuposto de que a escola se esforçaria mais no processo ensino-aprendizagem e evitaria as reprovações. Vejamos:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do IDEB e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação. (BRASIL, 2014)

Cabe ressaltar que o parágrafo 2º do Artigo 5º apresenta um discurso categórico através do futuro do presente do indicativo – “serão” e “publicará” - para definir a tarefa do INEP de publicar bienalmente estudos a fim de medir a evolução do cumprimento das metas.

Ainda sobre transparência, o parágrafo 3º aborda que a estimativa será por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, admitindo a divulgação de resultados individuais e por turma apenas para a comunidade e para o órgão da rede. A transparência das avaliações para a comunidade escolar é primordial quando se pensa na construção de uma educação democrática, crítica e, principalmente em um processo de desalienação, porém o contexto de produção desse discurso o aloca em um campo de controle cujos possíveis efeitos são a responsabilização e o julgamento baseado no mérito.

A seguir analisaremos a meta 7 do PNE (2014-2024) partindo dos pontos de entrada na superfície do texto, identificando marcas linguísticas que explicitem o viés mercadológico posto na educação e que vem reorientando práticas e sedimentando sentidos nos discursos docentes. Essa análise possibilitará associações e apontamentos das contradições percebidas entre o discurso dessa política e o discurso dos professores de 9º ano de Língua Portuguesa, pois “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

3.2 O discurso da meta 7 do PNE (2014-2024)

Embora sejam 20 metas e 254 estratégias, a análise discursiva se atém na meta 7 e nas suas 36 estratégias devido à aproximação do nosso objeto com o que a meta estabelece. Quanto aos aspectos discursivos, uma das dimensões que ganha destaque nessa meta e na estratégia 7.36 é a sintática, referente às relações entre as palavras e as orações.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB [...]

7.36. estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar. (BRASIL, 2015, p.61,67, grifos nossos)

Os aspectos da coesão possibilitam a verificação da ligação das orações e a ligação destas para a formação de textos maiores, por isso “nos fornecerá um meio de olhar para a espécie de argumentação que é usada e a espécie de padrões de racionalidade que ela pressupõe” (FAIRCLOUGH, 2016, p.222). Logo, a locução conjuntiva “de modo a” estabelece com a próxima oração uma relação semântica de consecução de ação, isto é, “atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2015, p. 61) é consequência

do fomento à qualidade da educação básica. Tal proposição poderia ser substituída por um elemento coesivo que indicasse a finalidade da primeira como, por exemplo, “para que” ou “a fim de que”, trocando o infinitivo “atingir” pelo presente do subjuntivo “atinja”. Contudo, essa escolha tornaria mais clara a centralidade da avaliação externa e do IDEB, enfatizando a categorização do discurso e a relação de poder. Acreditamos que a lógica de uma educação que visa romper com os limites que o capital impõe é ter como foco a formação de sujeitos autônomos e críticos e não a melhoria em função de números.

Tendo como ponto de entrada a recorrência do vocábulo “qualidade”, o discurso se desenha como prática ideológica, construindo, naturalizando, mantendo e transformando os significados do mundo nas diversas posições que há nas relações de poder. É possível perceber a tentativa de naturalização da crise da educação e da desqualificação docente a partir da necessidade de se reforçar a ideia da melhoria da qualidade no documento, dessa forma também é prática política que estabelece, mantém e transforma essas relações.

No que tange ao sentido de qualidade construído pelo PNE (2014-2024), em suas 20 metas, trata-se de um objetivo traçado com estratégias que possibilitam a universalização da educação; a alfabetização; a educação em tempo integral; as modalidades de ensino; a formação de profissionais e professores; e a gestão democrática. Especificamente a meta 7 constrói a noção de melhoria da qualidade do ensino, abordando diretrizes pedagógicas e base nacional comum, projeção e divulgação de resultados do IDEB, estímulo à sua melhoria, políticas para atingir essas médias, assistência técnica e financeira às redes com baixo IDEB, avaliação institucional, planos de ações, aprimoramento dos instrumentos de avaliação da qualidade e fortalecimento de seus sistemas, melhoria no desempenho no PISA, acesso à internet e uso de tecnologias, fortalecimento da gestão escolar, programas suplementares para a educação básica, infraestrutura, padrões mínimos de qualidade, educação como responsabilidade de todos, articulação da educação com outras áreas, formação de leitores (as) e valorização por mérito.

Na construção dessa qualidade, percebemos a predominância de verbos que expressam semanticamente fixação e segurança, tais como, “estabelecer”, “implantar”, “assegurar”, “garantir”, “institucionalizar”, “consolidar” e “instituir” que contribuem na crença de que esse discurso de fato tem solidez nessas ações.

Quanto aos aspectos pragmáticos, analisemos a estratégia 7.2 e a 7.28:

7.2. assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos setenta por cento dos (as) alunos

(as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e cinquenta por cento, pelo menos, o nível desejável;
 b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e oitenta por cento, pelo menos, o nível desejável; (BRASIL, 2015, p.61, grifo nosso)

7.28 mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais; (BRASIL, 2015, p. 66, grifo nosso)

Ambas trazem, respectivamente, a categorização do discurso com o uso dos verbos auxiliares (ter e ser) no presente do modo subjuntivo. Já a estratégia 7.21, apresenta o discurso categorizado para definir a função da União como sujeito de uma estrutura com o emprego do futuro do presente do modo indicativo em “a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, **estabelecerá** (...) parâmetros mínimos da qualidade dos serviços da educação básica (...) (ibid, p. 64, grifo nosso). Contudo, a dimensão pragmática se opõe a uma das tendências de mudança discursiva descritas por Fairclough – a democratização - uma vez que aquela traz no texto as relações de poder e essa não.

Os discursos das políticas educacionais tendem a eliminar os marcadores explícitos de poder ao selecionar verbos no infinitivo sem auxiliares, tornando tácita a obrigatoriedade da ação. Caso contrário, haveria uma relação assimétrica na interlocução em que os formuladores das políticas públicas definem o que o outro deve fazer. A opção por “fomentar” e não “deve fomentar” não explicita a obrigação moral para com a educação, no entanto pressupomos a necessidade de investimento.

Analisando as estratégias da meta 7, notamos a comoditização pela recorrência dos vocábulos “meta”, “resultados”, “ações efetivas”. Essa tendência é marcada na meta 7 pelo uso do vocábulo “qualidade” visto que tal propriedade é associada aos produtos mercantilizados. “Média” pressupõe números (também carregados de sentidos), entendidos como resultado, um produto. Focando o IDEB, trata-se da melhoria da qualidade do produto (resultado final) ou do processo (procedimentos para alcançar um resultado satisfatório)? Isso é um tanto ambivalente já que se pensa em uma melhoria da qualidade da educação no sentido de processo, porém visando atingir as médias nacionais, almeja-se o produto.

A respeito disso, Luckesi (2011) faz a distinção entre examinar e avaliar e Freitas (2014b) entre medir e avaliar. Em ambos os pesquisadores, examinar e medir se apresentam como ações semelhantes caracterizadas por classificar o educando em aprovado/reprovado,

promovido/retido e obedece a uma escala de notas ou conceitos; sua preocupação são os dados obtidos e o que o aluno aprendeu, isto é, volta-se para o produto e para o passado. Avaliar é especular o desempenho do aluno, tendo em vista a melhoria dos resultados. Trata-se de avaliação diagnóstica que considera o que ele já aprendeu e o que não aprendeu para que reflexões e reorientações sejam feitas, voltando-se, portanto, para o processo e para o futuro. No discurso, a avaliação externa tem esse objetivo, mas ao percebermos o padrão de racionalidade posto pela conjunção consecutiva mencionado anteriormente, notamos a contradição existente no discurso do documento ora orientando-se para a reorientação do processo, ora orientando-se para o produto: o IDEB.

A comoditização corrobora o foco nesse produto ao analisar o desdobramento das demais estratégias com a recorrência do vocábulo “meta” (7.5, 7.6 e 7.9); “desempenho” (7.11 e 7.36); “resultado” (7.10 – duas vezes-, 7.7, e 7.12); “qualidade” (7.4, 7.7, 7.8, 7.24 – duas vezes -, 7.29, 7.31 e 7.35); “ações efetivas” (7.31); e “mérito” (7.36), finalizando esse item e explicitando uma inegável aproximação com a racionalidade mercantil.

Essa meta tem como pressuposto a necessidade e/ou a falta de estímulo para uma qualidade definida pelo artigo “a”. Seu emprego pressupõe a existência de um padrão de qualidade tido como dado visando à “melhoria”. Além disso, enfatizamos o uso do pronome indefinido “todas”, que se estende também no discurso das estratégias – “todos os (as) estudantes” (BRASIL,2015, p. 61) ; “todas as etapas da educação básica” (ibid, p. 64); “todas as escolas públicas de educação básica” (ibid, p. 64); “educação assumida como responsabilidade de todos” (ibid, p. 66) - o qual ressalta a necessidade de atendimento qualificado não só às etapas e às modalidades de ensino, mas ao contexto. Além de precisar os responsáveis pela educação: todos.

Das estratégias diretamente relacionadas essa política de testagem, destacamos a 7.6 que associa assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias para redes com baixo IDEB; a 7.7 que visa ao aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino, apoiando o uso dos resultados pelas escolas e redes para a melhoria dos processos e das práticas; a 7.9 que almeja a orientação de políticas das redes e sistemas de ensino, buscando atingir as metas do IDEB para diminuir as diferenças entre os índices; a 7.10 que pretende a fixação, o acompanhamento e a divulgação dos resultados contextualizados; a 7.11 que visa a melhoria do desempenho no PISA, compreendendo-o como referência; e a 7.36 que objetiva o estabelecimento de políticas de estímulo à melhoria do índice, tendo como consequência a valorização dos docentes, da direção e da comunidade escolar por mérito.

A amplitude dessa meta está na homogeneização dos contextos ao adjetivar as médias projetadas para o índice como “nacionais” (BRASIL, 2015, p. 61), mas também no diálogo entre diferentes setores, como transporte, assistência social, saúde, alimentação, para se atingir a qualidade, ratificada com o alcance das médias nacionais estabelecidas, além de abordar em uma mesma meta qualidade, etapas, modalidades, fluxo, aprendizagem, IDEB. Pressupomos que essas ações cabem aos órgãos públicos e aos profissionais da educação, mas que encontram brechas para instituições de outras naturezas, constituindo as redes de políticas, definidas por Ball (2015) como:

... um tipo “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções; como Arganoff (2003, p. 28) coloca, “as redes fornecem locais para soluções colaborativas” e “mobilizam inovações”, embora, por vezes, elas contenham “estranhos companheiros” (...). Por meio delas, é dado espaço a novas vozes dentro do discurso de política. (p. 29)

Essas novas vozes são ONGs, institutos e organizações sem fins lucrativos que se aliam no campo educacional, implicando, conforme Williams (2002, p. 103) “a perda de poder em algumas partes do Estado” (apud Ball, 2015, p. 31), havendo, portanto, a presença do setor privado e de fundações na educação pública, como já mencionamos, a plataforma Qedu na divulgação detalhada dos dados e do debate sobre a BNCC promovido por empresas, o que implica o enfraquecimento intelectual e a expropriação do trabalho docente na escola pública.

Na seção seguinte, compreenderemos os discursos docentes como reinterpretações das políticas públicas na tentativa de alcançar aproximações e/ou resistências ao discurso veiculado pela meta que acabamos de analisar.

3.3 Os discursos dos professores de Língua Portuguesa do 9º ano

Nos questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa do 9º ano, destacamos algumas formulações que nos auxiliarão na construção das respostas para as questões postas no capítulo 1 já que esses docentes compõem o contexto da prática, interpretando e reinterpretando as políticas públicas para a educação.

Na leitura e análise dos discursos, percebemos a comoditização na resposta do docente B à pergunta “Qual (is) fator (es), professor, considera o mais determinante na organização do seu trabalho?”, na qual o mesmo empregou expressões como “a busca pela efetividade” e o “monitoramento dos (micro) resultados”. “Efetividade” está relacionada ao funcionamento

satisfatório de algo a partir de um parâmetro ou de um objetivo traçado. No caso da educação, trata-se do seu funcionamento, do ensino dispensado ao aluno, “cliente” do “serviço educacional” prestado. Não se trata apenas de transferência metafórica de um vocábulo do campo semântico do mercado para outro campo, mas de práticas que passam a constituir o modo de ver e de agir no mundo. Embora Fairclough (2016) não considere a comoditização como um fenômeno novo, é essencial mencionar que se trata de uma tendência de mudança discursiva fortemente marcada nos discursos do PNE (2014-2024), como vimos na seção anterior. Como toda política pública, visa alcançar a naturalização de práticas discursivas e sociais. Porém, entendemos que essa mesma expressão que remete o analista do discurso à comoditização também evidencia a dimensão pragmática no que concerne ao quanto esse docente se compromete com seu trabalho afirmando que a efetividade é o objeto de sua busca. A segunda expressão comoditizada com o uso de “(micro) resultados” sendo complemento nominal de “monitoramento”, evidencia a preocupação desse professor em perceber a evolução do aluno a partir de pequenos resultados apresentados no decorrer de seu trabalho.

Ainda que a pergunta número 9 “De que forma, professor, você lida com esses resultados?” dê a palavra “resultado” como ponto de partida para a formulação da resposta, podendo induzir o seu emprego, notamos que, de nove docentes, seis a empregaram. Nosso objetivo aqui não é enfatizar a recorrência das palavras no discurso, mas de alcançar seus sentidos, suas significações nas práticas.

Professor A - Verifico que esses resultados devido ao olhar político cumpre a função de diagnosticar a educação/ensino para medir e uma utópica tentativa de melhora.

Professor B - A Prova Brasil é o somatório de muitos fatores. Dessa forma, faço uma reflexão para verificar em que medida contribuí positivamente ou negativamente para o resultado obtido. Embora não seja o foco, busco trabalhar com os descritores ao longo do ano letivo.

Professor C - Se não for o resultado “esperado”, procuro identificar em quais habilidades houve uma maior dificuldade, para trabalhar com eles durante as aulas, procurando dar ênfase a exercícios que trabalhem tais habilidades.

Professor D - Não tenho um olhar muito preocupante no que se refere aos resultados. Tudo depende de todo o processo educacional onde foi aplicada. As escolas que possuem “grandes desempenhos” são diferenciadas das que estão inseridas em condições desfavoráveis. Ao meu ver, a prova Brasil mede ‘quantitativamente’ o que deveria ser avaliado ‘qualitativamente’.

Professor H - Procuo observá-los e busco melhores resultados, bem como analiso minha maneira de ensinar.

Professor I - Discutir com a equipe pedagógica e, caso o resultado não seja satisfatório, procurar junto aos “órgãos envolvidos” trabalhar a unidade num todo para que os resultados futuros (anos seguintes) sejam satisfatórios suficientes.

Percebemos na resposta do professor C uma subordinação ao resultado da Prova Brasil quando o mesmo inicia sintaticamente a estrutura textual com uma oração subordinada adverbial deslocada, topicalizando-a. Isto é, inicia-se o período com uma conjunção

condicional para introduzir o resultado como condicionante de sua prática. Sobre a escolha lexical “habilidades” utilizada pelo professor, ressaltamos o que Fairclough, (2016) considera sobre o discurso educacional que, quando comoditizado, “é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra ‘habilidade’, e palavras associadas como ‘competência’” (p.267). O conceito de habilidade pode ajustar-se a uma visão individualista e subjetiva, como a uma visão objetiva de aprendizagem. Na primeira, as implicações são individualistas e ativas, elas são atributos individuais, diferenciando-se em tipos e graus de habilidades, podendo aperfeiçoar ou acrescentar novas. Na segunda, as implicações são normativas, passivas e objetificadoras, isto é,

todos os indivíduos adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades, por meio de procedimentos de treinamento institucionalizados e supondo-se que as habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários de um modo que deixa pouco espaço à individualidade. (p.268)

De acordo com o autor, essa lexicalização facilita a divisão do conteúdo em unidades descontínuas que podem ser ensinadas e avaliadas separadamente. E, inclusive, podem ser compradas e vendidas como mercadorias no mercado educacional. Isso pressupõe a possibilidade de existência de um mercado para ofertar as habilidades e as competências que não se encaixam no que foi decidido como básico a ser desenvolvido na escola. Dessa forma, adquire ou desenvolve mais habilidades a classe que têm capital para participar deste mercado.

A resposta do docente C a esta pergunta “Como entende a ‘avaliação’? Qual o sentido dela no seu trabalho?” apresenta a visão de um profissional que aparentemente apropriou-se da proposta de avaliação posta pelo projeto neoliberal o qual submete os docentes à desvalorização do trabalho docente, cujo foco recai sobre uma qualidade verificada pelos números. Sua resposta foi “A avaliação, para mim, é um instrumento para verificar se os objetivos traçados no planejamento estão sendo alcançados, bem como se os recursos e estratégias metodológicas utilizadas por mim estão contribuindo para o processo de ensino/aprendizagem”. Avaliação para esse professor é um instrumento de verificação cujo foco é o produto, ou seja, o resultado. Embora também sirva para a reflexão acerca de suas escolhas metodológicas e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem, esse discurso apresentou uma inegável aproximação com o discurso do PNE (2014-2024) cujo foco é o produto: o IDEB, como já mencionamos na seção anterior.

A subordinação ao resultado também é percebida na resposta do professor H à pergunta 9 em que se demonstra comprometido na observação e na melhoria dos resultados, e,

inclusive, analisa sua maneira de ensinar a partir destes. Consideramos que a avaliação seja um parâmetro para que docentes repensem suas práticas em sala de aula, porém há de se pensar o quanto a avaliação, sendo externa, censitária e sob os moldes de mercado (sustentada pela meritocracia, pela responsabilização e pela competitividade), pode servir de parâmetro para que esse profissional reflita sobre sua maneira de ensinar. Definida por ele categoricamente, na questão 4 “Como entende a ‘avaliação’? Qual o sentido dela no sentido no seu trabalho?”, com o presente do indicativo, “é o momento em que o aluno demonstra que assimilou o conhecimento”, o termo escolhido para definir a avaliação, “o momento”, nos direciona para o sentido de “prova”, ou seja, um instrumento aplicado em um momento pré-definido com questões em que o aluno tem que mostrar ao professor o conhecimento adquirido. A Prova Brasil, para ele, é um parâmetro para análise de sua prática, porém sobre a avaliação nada foi mencionado.

Quanto à adjetivação, é interessante que o professor C em resposta à pergunta 9 empregou-a entre aspas – “esperado” - para caracterizar o resultado a partir do qual haverá redirecionamento das práticas em sala de aula. Trata-se de um adjunto adnominal, um termo acessório, posto na estrutura por escolha do formulador que poderia evidenciar sua afinidade com a noção de “meta”, mas as aspas mostram o contrário, que é um resultado esperado pelos formuladores da política de avaliação.

O professor I centraliza o “resultado” em sua formulação, porém a adjetivação utilizada foi “satisfatório”, como lemos anteriormente. O formulador desta resposta põe no discurso sua intenção e sua parcela de responsabilidade nos resultados ao propor uma discussão em conjunto, expressa pelo adjunto adverbial de companhia introduzido pela preposição “com”. “Resultados satisfatórios” ou “suficientes” é uma construção coletiva que não se restringe à escola, logo, subentende-se que os “órgãos envolvidos” é a Secretaria Municipal de Educação, os setores responsáveis aos assuntos relacionados ao ensino fundamental. É imprescindível ainda salientar que a adjetivação “suficiente” é a mesma utilizada para caracterizar o nível a ser alcançado na estratégia 7.2 do PNE (2014-2024), citada na seção anterior, que delimita o tempo e a porcentagem de alunos para esse nível.

Percebemos também no discurso outra forma de aproximação com a política de testagem padronizada ao pensar em “trabalhar a unidade num todo” para melhores resultados em outras edições. Esse afinamento pode ser explicado pela coesão, um aspecto sintático que pode evidenciar escolhas de significados, estabelecidas com o emprego da conjunção “para que” que introduz a oração subordinada adverbial final. Ou seja, foi posta na estrutura para indicar que a finalidade desse trabalho é a melhoria dos próximos resultados. A partir disso,

pressupõe-se que pode haver, por parte desse professor, um trabalho específico para a Prova Brasil, denotando uma forma de pressão da SME sobre os docentes já que foi tema de formação na rede.

Ademais, quando perguntado sobre o sentido de avaliação, o docente I empregou vocábulos como “instrumento”, “verificar”, os quais reforçam o caráter instrumental e a ênfase no produto, ratificando a consonância entre avaliação externa e interna. Todavia, há uma contradição dentro dessa última formulação em que o docente afirma poder “verificar o que o aluno aprendeu no decorrer do processo”, mas que, em seguida, categoriza seu discurso com o verbo auxiliar “deve” em “deve ser compreendido como aprendizagem ao final do período”, para alocar a avaliação como ponto de chegada do processo ensino-aprendizagem.

Outros docentes apresentaram em suas formulações uma visão mais crítica acerca dos resultados da Prova Brasil, como o professor A que entende “que esses resultados devido ao olhar político cumpre a função de diagnosticar a educação/ensino para medir e uma utópica tentativa de melhora”. Esse docente percebe que a avaliação externa, para diagnosticar e medir a educação, é um pensamento idealista. Ao discorrer sobre como entende a avaliação, na pergunta 4, o mesmo afirma ser processo que pressupõe “reparos”, que indicarão a necessidade de avanços ou de retorno ao que já foi abordado, isto é, seja avaliação diagnóstica como a Prova Brasil, seja avaliação da aprendizagem, ambas são postas no discurso como possibilidade para reorientação de práticas. O docente finaliza sua formulação com a afirmativa, por meio da categorização expressa pelo tempo verbal, de que “a avaliação será sempre um termômetro educacional no desenvolvimento humano”. Embora não tenha usado as palavras “ferramenta” e “instrumento”, a noção de medida é pressuposta a partir do emprego da palavra “termômetro”, ou seja, a avaliação é um instrumento para medida e a partir dessa quantificação, as práticas são repensadas.

A resposta do docente D à questão 9 já denota uma visão mais contextualizada da construção dos resultados. O fato de já ter iniciado o período com o advérbio de negação já antecipa a resistência aos resultados da Prova Brasil que, no período seguinte, é resumido pelo pronome indefinido “tudo”, subordinado pelo “processo educacional” generalizado pelo pronome indefinido “todo”. O advérbio “onde” indica o contexto de aplicação que influencia esse resultado segundo esse professor, mais especificado à frente na polarização entre escolas diferenciadas e escolas em condições desfavoráveis, ou seja, a partir desse discurso, percebemos a noção de que o contexto no qual a escola está inserida influencia os resultados e, por isso, não é seu foco. Para finalizar sua crítica, a locução “ao meu ver” introduz a forma pela qual esse docente vê a Prova Brasil, colocando-se no discurso mediante o uso da primeira

pessoa, para expressar-se contra o foco na quantidade, como observamos a partir do verbo “dever” no futuro do pretérito, revelando, em seguida, o que deveria ser o foco dessa avaliação: a qualidade.

Coerente com sua percepção da avaliação externa é a de avaliação interna, definida, em resposta à questão 4, como “um procedimento muito importante no processo ensino-aprendizagem. Deve acontecer continuamente através de vários meios”, ou seja, a preocupação está no processo, nos procedimentos para se alcançar o que foi traçado para aquele aluno, não no produto (o resultado final). O verbo auxiliar “deve” na locução verbal expressa a categorização do discurso, revelando a segurança que esse docente tem do que ele próprio diz, compreendendo a avaliação como uma ação contínua.

Embora os documentos oficiais explicitem que o objetivo é o monitoramento da evolução da qualidade da educação, é importante destacar que a repercussão que os resultados adquirem após a divulgação é em torno dos índices a partir dos quais gráficos e comparativos são traçados e, como práticas discursivas, de acordo com Fairclough (2016), são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações as quais mantêm ou reestruturam as relações de poder.

Também com um olhar mais crítico, o docente G afirma “Como ocorre com qualquer avaliação, considero que não seja um retrato exatamente fiel, que possa medir precisamente o nível de qualquer conhecimento”. Evidencia em sua resposta, pela negativa, a incapacidade de a avaliação retratar o todo que se almeja focalizar, além da presença de advérbios modais como, por exemplo, “exatamente” e “precisamente”, apresentarem graus de comprometimento menos categórico com o dito. Como para ele a Prova Brasil não é precisa na medição do conhecimento, o mesmo declara que procura “fazer avaliações distintas”, pois assim “há mais chance de perceber o quanto o aluno assimilou através de diferentes formas de avaliação”. Todavia, a ideia de quantidade está expressa através da expressão “o quanto”, amarrada com a medida, ou seja, mesmo tendo uma visão mais crítica, demonstrou-se cercado pelas pressões advindas dos resultados do SAEB.

É fundamental, quando se escolhe o discurso como abordagem metodológica, considerar o que não foi dito. Os docentes trataram aspectos relacionados a avaliação formal, descrita por Freitas (et al., 2014) como práticas que requerem o uso de instrumentos (trabalhos, provas) de avaliação claros que conduzem à nota, cujos resultados podem ser vistos objetivamente pelos alunos. Todavia, não abordaram aspectos da avaliação informal, constituída por juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição não está explícito, é assistemático e nem sempre é acessível ao aluno. São os juízos de valor invisíveis que

influenciam os resultados das avaliações finais, são construídos diariamente nas interações entre professores e alunos, e regulam as relações, construindo imagens e autoimagens que acabam interferindo nas decisões em sala de aula. Isto é, “o problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com este aluno. É a relação que aprova ou reprova.” (ibid., p.29). É importante mencionar que o problema não é a existência do juízo, mas na forma como afeta o relacionamento entre discentes e docentes, alterando a situação do aluno.

Os discursos desses professores de 9º ano, apresentaram-se afins ao discurso da política do PNE (2014-2024) com a tendência de mudança discursiva denominada por Fairclough (2016) comoditização, marcante nas políticas neoliberais. Assim como os vocábulos “instrumento” e “verificar” que reforçam o foco no produto. As palavras “efetividade”, “resultado” exemplificam a transferência metafórica do campo de mercado para a educação, assim como as adjetivações para caracterizar o resultado “esperado” (pressupondo meta), “satisfatório” e “suficientes”.

Ao contrário dos docentes que apresentaram esse tipo de discurso, a resistência aos resultados da Prova Brasil se fez presente ao considerar que a diversidade dos contextos de aplicação desse teste deve ser considerada. Da mesma forma, há resistência na resposta à pergunta 5 “Conforme a sua percepção, qual (is) fator (es) exerce (m) maior influência na avaliação de seus alunos?” no momento em que os docentes H e I consideraram, respectivamente, “fatores sociais e econômicos” e “estrutura escolar – quantitativo de alunos em sala, entre outros;- ambiente familiar...” como fatores de influência. Como foi perguntado de forma genérica “na avaliação de seus alunos”, entende-se que se pode tratar tanto da avaliação externa quanto da avaliação interna à escola, o que retoma o conceito de capital cultural e a relação entre resultado e fracasso/sucesso.

Na política de testagem padronizada sustentada pelo ranqueamento, as relações entre os três estados do capital cultural e a equidade são apagados e os discursos sobre a igualdade de oportunidade ganham força, materializando-se no estabelecimento de uma base nacional comum que os formuladores e defensores acreditam garantir as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento o qual pressupõe tempo para inculcação e assimilação, obtenção de bens culturais além de certificação escolar.

Não se trata de “ser contra” uma base, mas de compreender o que esse discurso de fato almeja alcançar uma vez que primeiro se consolida um sistema censitário de avaliação externa compondo índices maximizados e depois se estabelece a BNCC para padronizar o processo

ensino-aprendizagem. Isso se comprova com o discurso veiculado pela propaganda²⁸, afirmando que “o documento é democrático e respeita as diferenças. Com a base, todos os estudantes do país, da escola pública ou particular têm os mesmos direitos de aprendizagem. Isso é bom. Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”.

Adjetivar o documento como “democrático” porque contou com a participação docente em sua formulação e porque abarcará “todos os estudantes do país” não basta. Há de se pensar o quanto essa política abrirá para as classes sociais as portas da verdadeira democracia. Freire (2011) polariza a sociedade em “sociedade - sujeito” e “sociedade - objeto”. Essa é composta por um grupo periférico, não reflexivo, uma massa servil que desenvolve trabalho manual e é desinteressada pela educação básica dos adultos. Isto é, uma sociedade alienada que precisa passar por um processo de desalienação a partir do qual novos valores serão construídos. Insistir e apostar na homogeneização, sobretudo entre escolas públicas e privadas, é perpetuar essa massa servil, pois as condições em que a escola pública se encontra não são as mesmas da escola privada, além disso, alunos da rede privada tendem a ter capital cultural mais elevado dadas as condições econômicas para sua aquisição em seu estado objetivado, por exemplo. Nesse sentido, Mendes e Rodrigues (2017), ao discorrerem sobre a centralidade das tecnologias no PNE (2014-2024) como aposta para a democratização do ensino afirmam que:

Diante dessa massa, entendemos que a democratização do ensino, garantida por lei, é um possível caminho para a construção do conhecimento e o reconhecimento do valor de sua cultura, possibilitando a compreensão dos sentidos produzidos pela sociedade e oportunizando a luta por seu lugar e pela sua produção de sentidos no mundo. (p.5)

Propagar que esse documento é democrático e que garantirá a democracia via educação para essa geração que se formará nessa base é ilusório. Além disso, requer pensar como esse documento aliado à avaliação externa possibilitará a construção de novos valores e a produção e valorização cultural de cada contexto sob o discurso da igualdade de oportunidades.

Na seção seguinte abordaremos o discurso da coordenadora de área de Língua Portuguesa da rede em questão considerando a Prova Brasil e a concepção de avaliação da rede.

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>

3.4 Os discursos da coordenação de Língua Portuguesa da rede estudada

Os discursos das coordenadoras de Língua Portuguesa desta rede nos auxiliarão na compreensão das reorientações e nas decisões que a política pública de avaliação externa subsidia e cujas proposições são encaminhadas ao contexto da prática nas formações de área organizadas pela SME. Como já foi mencionado, a coordenadora de área que elaborou a formação do dia 7 de junho de 2018 não foi a mesma das formações seguintes devido ao período de licença prêmio, por isso é essencial fazer esta distinção para que possamos perceber especificidades no discurso de cada uma, bem como as aproximações.

A principal reorientação que a avaliação externa trouxe em nível nacional para as redes de ensino foi a adequação dos currículos à BNCC, o que exigiu um período de estudo do documento. Por isso, na primeira formação, o foco da reunião foi a BNCC. Embora o objeto desta dissertação seja a avaliação externa, julgamos relevante tratar a base visto que foi um ponto de entrada para compreender a padronização do currículo como um movimento natural decorrente da avaliação censitária.

Para iniciarmos a análise, destacamos a pergunta da coordenadora “...vocês já tiveram a abordagem das competências e habilidades com os O. P. s? A coordenadora do ensino fundamental já me perguntou se eu estou trabalhando com vocês a base”. A recorrência do advérbio “já”, pressupõe uma cobrança indireta do trabalho da orientação pedagógica via docente. A partir da segunda ocorrência pressupomos que a discussão da base dependia da primeira abordagem, além de compreendermos a hierarquia existente.

A partir do discurso sobre a base apontamos a contradição entre a definição da BNCC e a adequação do currículo municipal. Para a análise, destacamos os trechos do discurso da coordenadora de área produzidos em formação para saber se os docentes haviam feito no currículo municipal as alterações solicitadas previamente no tempo de planejamento nas escolas.

1. A base é só um horizonte. O que acontecerá a nível nacional.
2. A base não é modelo. É uma referência em termos de conhecimento para ser trabalhado em nível nacional.
3. O currículo não tem que ser assim, mas vai ter que ser construído em torno disso aqui.
4. O que está na BNCC, nós vamos ter que trabalhar, mas o que não está, nós vamos ter que colocar.
5. Nós vamos estar priorizando a base, mas não vamos deixar de abordar isso.

O termo “a base” nas construções (1) e (2) aparece como sujeito explícito e implícito, porém três são os predicativos, elemento sintático que expressa característica atribuída a outro termo da oração. Por ser atribuída, indica a intencionalidade de quem empregou no discurso, bem como seus sentidos. São eles “um horizonte”, “modelo”, “uma referência”. O primeiro e o terceiro denotam flexibilidade em seguir ou não, ressaltada pelo advérbio “só”, entendendo-o como um simplificador da característica. O segundo predicativo, já adquire o sentido de representação de algo em escala menor, mas é negado pelo advérbio “não” que antecede o verbo. Os períodos (3) e (4) apresentam a categorização do discurso com o uso do verbo “ter” para ratificar a ideia de que a base não é um modelo. Porém o período (3), associado aos (4) e (5), expressam contradição, pois “não tem que ser assim” e “vai ter que ser construído em torno disso” nos remete à ideia de referência e “nós vamos ter que trabalhar” e “vamos estar priorizando a base” nos remete à ideia de modelo negada na estrutura (2). O advérbio “assim” e o pronome “disso” foram empregados como mecanismo de coesão exofórica – referência ao que está fora do texto, porém faz parte do contexto - referindo-se à base que estava na mão da coordenadora.

Nos períodos (4) e (5), apesar de o pronome pessoal “nós” e o verbo “vamos” em primeira pessoa denotar um discurso mais democratizado em que o formulador se inclui na ação, a categorização discursiva se sobrepõe como uma forma de controle da organização do trabalho docente em que se afirma o que tem que ser trabalhado sem outra opção e direciona a ação seguinte de incluir o que a base exclui.

A abordagem da BNCC também foi temática das formações da coordenadora suplente quem fez uso das tecnologias para tratar assuntos relacionados ao documento com o uso do Kahoot, posto no discurso como “nossa brincadeira” para descontrair o ambiente e motivar os docentes a participarem da discussão, respondendo cinco questões objetivas via celular. Há, portanto, dois pontos de aproximação entre a escolha do jogo e a avaliação externa: a possibilidade de trabalhar questões com alternativas para respostas e a competitividade.

As possibilidades estão claras nos trechos:

- (6) Aqui coloquei quatro alternativas, mas os exames geralmente tem cinco.
- (7) Para avaliar, vamos dar um escore de 0 a 5.
- (8) Se eu fosse avaliar o desempenho de vocês...
- (9) Detalhe importante: há um ranking.
- (10) Tem cinco opções porque em avaliação, concurso é assim e a gente já tem que se acostumando com isso.
- (11) Olha o ranking... Vamos ver se segue o líder?! Pessoal... Vamos reagir...

As escolhas lexicais funcionam como justificativa para o uso da tecnologia, visto que há possibilidade de trabalhar questões objetivas e de utilizar escores para elaborar ranking o

que motivará a competição entre os participantes com expressões como “Segue o líder?!” e “Vamos reagir...”. Além disso, no período (6), o elemento coesivo “mas” introduz uma adversativa em que foi empregada o vocábulo “exames” para informar a quantidade de opções, deixando implícita a sugestão do trabalho com essa tecnologia como possibilidade de abordar questões semelhantes às dos testes. Essa possibilidade deixa de ser informação implícita e passa a ser explícita na formulação (10) em que a conjunção “porque” funciona como elemento coesivo entre a causa e a oração principal “tem cinco opções”. Como elemento central da causa citada, há o vocábulo “avaliação” e, logo em seguida, “concurso”, delimitando o tipo de avaliação de que se tratava quando mencionou a primeira palavra.

O período (10) apresenta como marca de democratização a informalidade com o uso da expressão “a gente” denotando proximidade com seus interlocutores, em contrapartida traz em sua estrutura um discurso categórico marcado pelo emprego do verbo “tem” acompanhando a ação de acostumar “com isso”, fazendo referência ao concurso. A partir disso, pressupomos como uma sugestão de reorientação de prática, um trabalho docente planejado, visando o preparo para esse tipo de teste.

Enquanto a categorização marcou o discurso da coordenadora de área licenciada, a tendência de mudança discursiva denominada democratização predominou no discurso da coordenadora suplente. É importante ressaltar que em entrevista, quando perguntada sobre o que considera determinante na organização de seu trabalho, a mesma informou a relação interpessoal baseada na confiança o que indica uma justificativa para essa proximidade com o seu interlocutor. Ademais, delimita a função do coordenador de área que é acompanhar e dar subsídio ao trabalho docente, ao contrário do que a política que propõe a qualidade da educação via avaliação externa implica: controle e fiscalização do trabalho. Abaixo segue a resposta da coordenadora suplente.

Eu vejo dois aspectos básicos. O primeiro, pra mim, é a relação interpessoal. Talvez não seja valoroso pra outras pessoas, mas, pra mim, pro espaço onde eu trabalho, a primeira preocupação que eu tenho é com a relação interpessoal. Porque eu acredito que quando você tem uma boa relação, uma relação de confiança, uma relação mais aberta, fica mais fácil de você se aproximar das pessoas. E... Se aproximar das pessoas até pra você fazer um acompanhamento mais, mais... Verdadeiro do trabalho porque a pessoa não vai olhar você na porta e esconder debaixo da mesa porque a fulana chegou, né... E não é por aí... A gente não chegou pra fiscalizar. É pra acompanhar e dar subsídio. Então se você não tem uma relação de confiança, como é que você vai poder orientar, ajudar e até... Comentar mesmo, porque esse... Essa relação... Se é que a gente pode chamar assim de Coordenadora e coordenado (risos), precisa ter também um retorno, não é? A gente precisa observar e de repente chamar no cantinho e falar... Olha... Se você fizesse assim, não seria interessante? Você já tentou? E se a pessoa realmente, e, se o professor, ele tem conhecimento aprofundado do espaço dele, ele vai dizer... Não. Eu já tentei, mas eu tentei dessa, dessa e dessa forma. Não deu certo por isso, por isso e por isso, porque aqui no meu

espaço as coisas acontecem assim. Tem coisa que o coordenador não sabe. Ele não é daquele espaço. Então é... É... É... a primeira coisa realmente que pra mim puxa tudo é essa relação.

O tema da formação do dia 4 de outubro também nos auxilia na compreensão das questões postas nesta dissertação, e para tanto devemos considerar que foi nesta reunião que a coordenadora do Setor Pedagógico do 2º Segmento do Ensino Fundamental esteve presente fazendo considerações sobre o IDEB, o fluxo e a plataforma Qedu. Portanto, percebemos a articulação da rede em desmembrar os apontamentos sobre avaliação e avaliação externa como competência da coordenadora de área, e os apontamentos sobre fluxo, daquela coordenadora. Dessa forma, tanto desempenho quanto rendimento são focos de preocupação da rede, mesmo que, em entrevista, a coordenadora suplente afirme que não há um trabalho específico para articular avaliação interna e avaliação externa embora essa integração “já aparece nos planejamentos” e que não vê necessidade de haver um preparo específico para a Prova Brasil.

Contudo, o tema foi apresentado de forma reticente, como podemos observar em: “Mas o assunto hoje... que a gente ganhou o segundo melhor da região, né... Vai ser avaliação. Acabamos o terceiro bimestre, né...”. A elipse da sigla IDEB é facilmente identificada devido ao contexto e ratificada com o período seguinte que define a avaliação como foco e segue com a declaração de fim de terceiro bimestre, finalizada com “né”, expressão que visa atingir ao consenso para prosseguir o assunto. A partir disso, podemos identificar duas explicações para o assunto tratado: a) o início do 4º bimestre, período de decisões no que se refere à aprovação e à reprovação que, inclusive é coerente com o que a coordenadora do Setor Pedagógico alertou no que se refere ao fluxo e b) o fato de 2019 ser ano de Prova Brasil e já haver a necessidade de se discutirem as bases das avaliações internas do próximo ano.

Ambas são coerentes, porém consideramos a segunda como a mais pertinente visto que a pergunta que motivou a discussão foi baseada numa metáfora “Qual é a nascente das suas avaliações? Onde é que elas surgem? Elas partem do quê?”. As respostas a essas perguntas foram elaboradas individualmente e postadas no mural eletrônico com anonimato e à medida que os professores postavam, a coordenadora lia e comentava. A respeito da associação utilizada, destacamos que Fairclough (2016) considera “a constituição metafórica da educação e de outros serviços como mercados é um elemento potente na transformação não apenas do discurso, mas também do pensamento e da prática nessas esferas” (p. 251). O que é importante mencionar é que o discurso comoditizado e categórico nas formações de

área não transformaria as práticas da forma pretendida e criaria tensões e resistências nos docentes. No entanto, a relação metafórica selecionada pela coordenadora suplente entre o domínio educacional e o domínio da ecologia foi uma forma mais lúdica e poética de abordar o assunto. Basta observar a escolha lexical “nascente” cujo sentido é “origem”, revelando a intenção de saber de onde o professor parte nas suas avaliações. Os termos em negrito do trecho abaixo evidenciam essa associação semântica:

A pergunta que a gente fez foi uma analogia à importância das nascentes na vida do planeta, no ecossistema, o caminho que essas nascentes acabam provocando... porque é a partir dela que nasce um rio que vai fazer seu percurso e ao longo desse curso ele vai alimentando, vai alimentando o ecossistema, não é verdade? E aí a gente pensa o seguinte: Caramba! Como é que a gente vai comparar a avaliação com nascente, se nascente é ponto de partida e avaliação pra gente, muitas vezes, é ponto de chegada? A gente pensa na avaliação lá no final. Na realidade, o que a gente tem que lembrar... a nossa avaliação, vocês já viram isso várias vezes, ela não é ponto de chegada. Ela aparece ao longo. Ela inicia, ela tá no meio, ela tá no final. Então, a partir disso, a gente pensar o que que provoca... o que que provoca a discussão desse encontro.

Além disso, nos propõe pensar que não são simples recursos estilísticos, mas indicam que

quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 250)

Podemos perceber, por parte dessa coordenadora, uma tentativa de aproximar-se de seus interlocutores por meio da linguagem figurada a fim de tornar o assunto mais aceitável por exigir dos docentes um esforço maior em compreender a estrutura da BNCC e as mudanças que ela trará no currículo e na prática em sala de aula, ou seja, construir a discussão sobre a BNCC e sobre a avaliação com associações configura-se como uma forma mais palatável para construção de um sistema de conhecimento sobre avaliação e para a sedimentação do sentido de avaliação pretendido. Isso se confirma com o próprio discurso da coordenadora ao tratar a base como uma “novidade” e em seguida posta como um “problemão” e adjetivada como “bendita” por mexer com a estrutura do planejamento das aulas e, principalmente, das avaliações. Ao adjetivar dessa forma, a coordenadora lança mão de outro recurso estilístico, a ironia, figura em que se diz de uma forma para não dizer outra, mas almejando alcançar esse outro sentido. Na verdade, foi mais uma tentativa de afinar seu discurso com uma possível resistência dos docentes. Além disso, põe em relevo questões em torno da formação docente.

Que é a tal da novidade que a gente falou hoje de manhã... (referindo-se à BNCC) a novidade já chegou na praia... né? Essa novidade que a gente trabalha em sala, não nasce mais no conteúdo. Não nasce mais... A nossa nascente começou a ser outra. Com essa novidade, a nossa nascente são as habilidades que estão previstas lá na base. Uma coisa que nós não estamos acostumados a trabalhar. Ainda não aprendemos assim.

Então, o que ensinaram pra gente foi que a avaliação tem que se preocupar com o conteúdo, né... foi isso que a gente aprendeu na nossa escola, aonde nos ensinaram a ensinar. Muito bem. Só... Que o mundo mudou! As coisas mudaram, né! E com todos esses avanços que a gente tem nos estudos na área da educação, a gente hoje se deparou com uma novidade, como a gente falou na última reunião, a novidade que veio na nossa praia... que foi a base... que não é mais organizada por conteúdo. Então a gente tem um problemão! Se a nossa nascente... a gente ainda tinha a visão que era o conteúdo, hoje estão colocando uma outra coisa pra nós. Nosso ponto de partida, a nossa nascente, preocupados que a avaliação não acontece só no início ou só no final, que ela é no processo. Preocupado em fazer dessa avaliação um diagnóstico, o ponto de partida dela, a nascente dela não são mais os conteúdos, são as habilidades. Que vão gerar competências. Então se mudou a nossa nascente, vai mexer com a nossa vida, gente.

E aí... quando a gente pega essa bendita base e olha para o nosso planejamento, a gente já acha que a coisa virou de cabeça para baixo, que aquele planejamento já não serve pra mais nada.

No primeiro trecho, a comoditização é pressuposta a partir do vocábulo “habilidades” que, como citamos na seção anterior, tornaram-se unidades para venda e compra de cursos que ofereçam o desenvolvimento das mesmas, mas que estarão restritas aos alunos com condições financeiras para efetuar essa compra. Sendo o foco desse discurso, dessa formação, as habilidades foram postas categoricamente na estrutura como adjunto adverbial para alocar a origem das avaliações e como objeto da locução verbal “está atingindo” como alvo de observação para tomada de decisões.

Levando em consideração que a nossa avaliação tem que surgir das habilidades, né? A gente também tem que lembrar como é que a gente pode, como também disse a Coordenadora do segundo segmento do ensino fundamental, se realmente a gente está atingindo essas habilidades ou não e que a gente ainda continua naquela nossa formação... e a gente continua.

Às habilidades, foram associados comentários sobre a Taxonomia de Bloom para abordar os níveis de complexidade do conhecimento para que o professor compreendesse, no processo avaliativo, o caminho percorrido pelo aluno na construção do conhecimento. Essa foi a ponte para tratar diretamente da Prova Brasil após abordar BNCC e as habilidades como origem da avaliação interna. O trecho abaixo evidencia a informalidade da língua já destacada em análise anterior. Também explicita a importância dada às questões, aos enunciados e não aos textos já que estão “pela metade”.

Vamos fechar aqui? Vamos fechar aqui com uma análise rápida? Enquanto isso, eu passo a lista. É... Aqui o que vocês vão encontrar é uma colinha. Eu peguei a **Prova**

Brasil. E tem algumas questões na **Prova Brasil...** Vê se vocês conseguem identificar... São pouquinhos... São de múltipla escolha. Vamos ver qual é o nível que **a gente tá...** Nos objetivos. **Tá bom?** Que nível tá? **Beleza?** Então vou preparar aqui... Vamos lá, **pessoal?** Todo mundo assinou, gente? Vamos analisar isso aqui? **Ham? Bom...** Propositamente eu coloquei essas duas folhas e **observem que o texto está pela metade...** até porque não era para responder. **Era só para analisar a questão, né?** A questão aqui que está com o número dois: “O texto trata, principalmente:”.

A atividade posta dessa forma se assemelha a um treinamento de análise das questões que se limita a uma tarefa de ler os enunciados e atribuir-lhes o nível de desenvolvimento do conhecimento a fim de o docente de Língua Portuguesa ter mais afinidade com a estrutura e a linguagem do teste. O planejamento dessa atividade apresenta-se contraditório à sua visão de Prova Brasil. Em entrevista, para definir essa avaliação, a Coordenadora apresentou várias visões como, “política”, “econômica”, “eleitoreira” e “mais crítica”. Mas, antes de expressar sua opinião, fez uma ressalva, denotando o grau de comprometimento com sua formulação expressa nos dois períodos destacados e com o verbo “acho” que, caso não o empregasse, o grau de categorização do discurso seria maior na definição.

Eu vou dizer a você que eu num... Não seria uma pessoa assim, das melhores pra defender, mas também não gostaria de acusar sem ter maiores informações. Mas eu **acho** que realmente é um instrumento a se pensar, principalmente levando em consideração que a criança que está láa no interior do Amazonas faz a mesma prova que a criança que está no centro do Rio de Janeiro, ou melhor, no centro não. Da Zona Sul do Rio de Janeiro... Porque lá também tem escola pública. Então assim... Eu **acho** que é bem questionável.

Acima, ao final de sua formulação, a profissional explicitou a importância de se considerar os contextos em que a prática avaliativa acontece. Coerente com a formulação acima, é o que diz a respeito da avaliação, da individualidade e da padronização:

Mas assim, eu vejo que a educação de uma certa forma, né, **ela tenta padronizar** e ela **tenta mensurar como se todos fossem iguais**, né... E... Envolvido nisso aí, dessas avaliações externas, a gente também tem questões de políticas públicas muito... discutíveis... (...) Que poderiam fomentar reflexões. **Qual intenção de realmente se avaliar essas crianças como se todas elas fossem iguais? Que relação essas avaliações têm com relação à questão de oferta de verbas pros municípios, pros estados, pra estruturação desse trabalho de educação?** Então... Assim... Eu não tenho... Assim... Muitos subsídios pra questionar. Eu fico com dúvidas, na realidade, né... Eu não tenho respostas pra esses questionamentos todos... Eu fico com dúvidas, porque será que de repente você tratá-los como iguais... **Que respostas você está obtendo? Que resultados... que relatórios trazem... Você tratar todos como iguais?** Mas por outro lado, **é preciso você mensurar** qual o impacto de educação e dessa política de educação que parte ela tá alcançando nesses diferentes municípios. Ok! **Mas como fazer isso sem padronizar?** Então... Assim... Eu acho que é uma história ali que ainda precisa ser bem discutida.

Nos dois primeiros trechos em negrito, a coordenadora deixa transparecer sua percepção com o uso do verbo “tenta”, isto é, a padronização e a mensuração ainda é uma

tentativa, algo que ainda não se alcançou uniformemente, porém a BNCC já está posta na rede para estudo e implementação. Em seguida, levanta questionamentos sobre a intencionalidade da padronização, posta a partir da igualdade, havendo, portanto, uma referência indireta aos processos meritocráticos. Também sugere a reflexão do tipo de resultado que se obtém quando se padroniza a avaliação da aprendizagem embora considere a necessidade de mensurar os impactos das políticas em diferentes contextos. Isso nos remete sobre o que Frigotto (2010 a) desenvolve sobre a produtividade da escola improdutiva:

... a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é historicamente problemática. A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso – ou que gostariam ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada, sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber. (p. 202)

Ao encontro dessa concepção de escolarização que nivela o acesso ao saber, está a percepção da Coordenadora sobre o sentido de qualidade quando se trata de educação, definindo-a como um conceito relativo, mas que para ela está ligada à equidade, não à igualdade, como foi informado em entrevista. É “oferecer aquilo que aquele espaço e aquelas pessoas precisam”.

Considerar a equidade como ponto de partida para uma educação de qualidade é questionar as bases da avaliação do próprio município que, segundo a Coordenadora suplente,

ainda se amarra muito na nota, né... Acaba **de certa forma** sendo uma **avaliação classificatória**, mas é... Tenta transformar essa avaliação, né... Final aí... Numa avaliação que possa ter um caráter somativo, um caráter formativo, e até um caráter diagnóstico mesmo, porque à medida que você tem a possibilidade, liberdade de organizar os seus instrumentos em sala, né... O professor tem a possibilidade de aplicar a sua avaliação e determinar o seu momento avaliativo. Então eu acho que isso dá uma certa liberdade, né... Ao mesmo tempo que a gente tem a coisa estruturalmente amarrada, dentro de sala o professor tem uma certa liberdade, né...

A primeira palavra destacada no discurso da coordenadora pressupõe uma concepção de avaliação ultrapassada por “ainda” se amarrar à nota, caracterizando-se como classificatória. Perrenoud (1999) utiliza o termo seleção para construir seu pensamento sobre essa lógica que é uma engrenagem no funcionamento didático na seleção e na orientação escolar e controlando o trabalho dos alunos e gerindo os fluxos. Para ele,

A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer “se continuar assim até o final do ano”. Mensagem

tranquilizadora para uns, inquietante para outros, que visa também aos pais, com a demanda implícita ou explícita de intervir “antes que seja tarde demais”. A avaliação tem a função, quando se dirige à família, de prevenir, no duplo sentido de impedir e de advertir. Ela alerta contra o fracasso que se anuncia ou, ao contrário, tranquiliza, acrescentando “desde que continue assim!”. Quando o jogo está quase pronto, prepara os espíritos para o pior; uma decisão de reprovação ou de não - admissão em uma habilitação exigente apenas confirma, em geral, os prognósticos desfavoráveis comunicados, bem antes, ao aluno e à sua família. (p. 12)

Um aspecto sintático no discurso da coordenadora suplente, a conjunção “mas”, introduz uma outra forma de pensar a avaliação a partir da possibilidade de o professor, embora tendo que gerar uma nota ao final, lide com a avaliação de maneira mais livre, cabendo a ele a tarefa de transformar o caráter classificatório em caráter somativo, formativo e diagnóstico.

Por fim, análise discursiva possibilitou compreender a avaliação externa, nesta rede, um ponto de partida para reorientação de práticas discursivas e sociais nas formações de área, bem como nas práticas docentes que apresentam aproximações com o discurso do (PNE 2014-2024). Além disso, percebemos que decisões foram tomadas a partir da padronização curricular posta pela BNCC, compreendida como um movimento construído após a consolidação da avaliação censitária. Também nos evidenciou as aproximações e contradições entre avaliação externa e avaliação interna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual contexto da educação brasileira, marcado pela crise do capitalismo e a força neoliberal que subjugarão a classe docente a um processo de alienação e de precarização de seu trabalho tem, obviamente, repercussões no currículo e na aprendizagem dos alunos. A educação, principalmente a partir da década de 1990, foi reduzida à lógica de mercado seja pela forma como as tecnologias são postas na educação, pelas apropriações discursivas do campo de mercado, pela forma que o empresariado tem permeado na educação ou pela lógica que a avaliação externa trouxe para dentro da sala de aula após a ampliação do universo avaliado por testagem padronizada a partir de 2005, com a criação da Prova Brasil e, a partir de 2007, com a criação do IDEB sob a justificativa da melhoria da qualidade da educação.

As formulações sobre a qualidade do serviço público ganharam força após o período de democratização da educação. Na tentativa de explicar essa mudança de foco, Enguita (1995) considera que a qualidade, no contexto mercadológico, é o que distingue um produto dentre outros de mesma natureza. Portanto, o traço distintivo entre ensino privado e ensino público estaria na qualidade de educação para classes distintas. Essa polaridade do ensino traz questões da ordem do capital que encontram lugar no discurso. Segundo Fairclough (2016):

... houve recentemente movimento de extensão do mercado a novas áreas da vida social (...) tais mudanças afetam profundamente as atividades, as relações sociais e as identidades sociais e profissionais das pessoas que trabalham em tais setores. Grande parte de seu impacto diz respeito a mudanças nas práticas discursivas, isto é, mudanças na linguagem. (p. 25)

A análise dessas mudanças na ordem do discurso implica melhor compreensão acerca do conhecimento, das relações sociais e das identidades sociais, ou seja, a análise discursiva das políticas públicas vigentes pode elucidar as transformações da educação, compreendidas como um processo de naturalização de práticas alicerçadas em políticas públicas. Tais políticas, mediante um discurso democratizado, apresentam um discurso neoliberal com o uso de vocábulos do domínio do mercado que não só mercantiliza a educação, mas também os sujeitos que trabalham em função da competição, do mérito e da responsabilização, como foi mostrado no discurso do PNE (2014-2024). Tais sentidos são reiterados nos discursos da rede estudada ora de forma categórica, como observamos no discurso da coordenadora de área ao abordar a BNCC para ajustar o currículo municipal, ora com essa categorização sob o véu de um discurso democratizado pela coordenadora de área suplente também para abordar a padronização do currículo e para articular avaliação externa, habilidades e avaliação interna.

O método crítico de análise do discurso proposto por Fairclough (2016) proporciona um modo de refletir sobre as implicações das avaliações externas na educação e no trabalho docente, bem como a reflexão sobre as forças em disputa – políticas neoliberais e políticas democráticas. Existe uma intencionalidade ao produzir um texto e, para uma compreensão mais próxima das intenções de quem o produziu, elas precisam ser captadas pelo interlocutor. Para isso, é necessário perceber as significações possíveis através das marcas linguísticas deixadas.

Observar criticamente as escolhas lexicais, as estruturas sintáticas, as categorizações e os pressupostos presentes no texto, foi essencial para entender o uso da avaliação externa como estratégia para o controle e padronização curricular. Bem como as aproximações, as contradições e resistências no que se refere ao que a política de testagem propõe e à prática avaliativa, sobretudo dos professores de Língua Portuguesa de 9º ano de uma rede cujo IDEB está próximo à meta, sendo classificado como “bom”, porém a rede há de se atentar para o fluxo, assunto que foi levado à formação de área, visando novas tomadas de decisões e reorientações de práticas.

É essencial compreender como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo é um ponto relevante para a desconstrução e reconstrução de uma sociedade que a educação deseja que seja pautada no pensamento crítico, na liberdade e na democracia. Todo o esforço sistematizado em 20 metas e 254 estratégias para alcançar a melhoria da qualidade da educação vai além da exigência de um patamar de investimento público em educação pública. O PNE 2014-2024 não abrangerá todo o desafio da educação brasileira. O próprio documento determina algumas demandas complementares e urgentes que apontam um caminho para a gestão da educação pública que, de acordo com Cara (2014):

[...] impõe a necessidade de nova incidência da sociedade civil, provavelmente tão ou mais incansável do que a ocorrida na tramitação do novo plano. Além disso, temas espinhosos e polêmicos de interesse público deverão ser enfrentados, como a base nacional comum curricular e a Lei de Responsabilidade Educacional, sob o risco de algumas organizações empresariais reduzirem a razão pedagógica à razão mercantil, causando graves prejuízos à qualidade da educação.

É necessário que a comunidade educacional seja perseverante na disputa do sentido da educação como um direito e não apenas como mercadoria, considerando as transformações ocorridas desde o final do século XX e início do século XXI. Além disso, a educação como “prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos

sociais” (FRIGOTTO, 2010b, p.20) foi e está sendo enfraquecida pela implementação de políticas públicas educacionais que reforcem o gerencialismo e a racionalidade técnica.

Freitas (2013) afirma a necessidade de olhar para a totalidade, ou seja, para as ideologias que movem práticas de cunho neoliberal que acentuam o caráter circular do capital mediante a circularidade do discurso pedagógico, “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da crítica” (ORLANDI, 2006, p. 17).

A formação de uma geração de profissionais que perceba as consequências negativas geradas por essa racionalidade é uma das propostas desse autor para minimizar e reverter o que tem sido imposto por políticas de regulação. Além disso, seria positivo o INEP retomar seu caráter pesquisador e não apenas monitorar a qualidade da educação mediante formulação de testes com caráter censitário. Uma comunidade científica para pesquisadores qualificados e independentes de governos assim como formuladores de políticas públicas conscientizados são algumas possibilidades para distanciar a educação do mercado.

Veiga-Neto (2012) enfatiza que

o desvio à direita das práticas curriculares – aqui entendido como a ênfase acentuada na avaliação – ao mesmo tempo em que é consequência da racionalidade neoliberal também contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade. (p. 2)

Essa racionalidade se acentua com a atenção dispensada às avaliações externas no processo pedagógico, sendo esse planejado em torno daquela e não como parte do que ela deveria reorientar (o processo). O que se manifesta a partir dessa análise discursiva é que a educação está se pautando em um discurso promotor da competitividade.

Finalmente, é relevante considerar que esta dissertação abre caminhos para o estudo, pesquisa e outras análises a serem realizadas em torno dos discursos que orientam as formulações das políticas educacionais, mas também a construção das próprias políticas públicas no sentido de compreender as articulações discursivas.

REFERÊNCIAS

- AVANCINI, M. Afogados em números. Revista Educação [online], Reportagens, set. 2008. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/afogados-em-numeros/> Acesso em: 9 março 2019.
- BALL, Stephen. **Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2015.
- BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2018: Aprendizagem para realizar a promessa da educação. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/584141538160814046/pdf/130320-PORTUGUESE-The-World-Bank-Annual-Report-2018.pdf> Acesso em: 8 de maio de 2019.
- BARRETO, R.G. **Discursos, tecnologias e educação**. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. (Série Pesquisa em Educação. Práticas de Linguagem).
- BARRETO, R. G; BORBOREMA, C. D. L. “**Entre os níveis macro e micro**”. In: BARRETO, R.G. (Org.). *Tecnologia e trabalho docente*. Entre políticas e práticas. 1 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: De Petrus et alii, 2014. v. 1, p. 169-181.
- BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun.2012.
- BORDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: Escritos de Educação. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes da educação nacional. **Diário Oficial da Educação**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>> Acesso em: 7 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/14. Brasília, DF, 25 de junho de 2014.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193)
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.
- BRYK, A. S.; SCHNEIDER, B. **Trust in Schools: a core resource for improvement**. New York: Russell Sage Foundation, 2002

CARA, Daniel. **As dez demandas institucionais do PNE**. 10 jun. 2014. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/colunas/daniel-cara/2014/06/10/as-dez-demandas-institucionais-do-pne.htm>. Acesso em: 02.04.2017

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. *Boletim carioca de Geografia*, v. 25, 1971.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COELHO, M^a. I. DE M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio. Rio de Janeiro. V. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: MOTTA, Vânia C.; PEREIRA, Larissa D. (Orgs). *Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017 (Coletânea Novo Serviço Social; p. 159-186).

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Pablo Gentili & Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: vozes, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2.ed. Brasília, DF: UnB, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**/Paulo Freire; prefácio Moacir Gadotti; tradução Liliane Lopes Martins. – 34. ed rev. e atual. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada: regulação e contra-regulação na escola pública**. *Educação e Sociedade*. Campinas CEDES, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

_____. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100, Especial, p.956-987, out. de 2007.

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

_____. **Responsabilização, Meritocracia e Privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo?** In: PINO, Ivany Rodrigues, ZAN, Dirce Djanira Pacheco (Organização); Aparecida Néri de Souza ... [et al.]. *Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília, DF: Inep, 2013. p. 47 – 82.

_____. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014.

_____.; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M^a. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. – 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIEDMAN, Milton, com ajuda de Rose D. Friedman. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro, LTC, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª. ed.- São Paulo: Cortez, 2010 a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010 b.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. – 14ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; DE ANDRADE MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003)

LUKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições / - 22. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.**

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530–1555, out./dez. 2014.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, jan/abr., 2006, p. 47-69.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso/ Dominique Maingueneau, tradução Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima**. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MENDES, Maíra Mendes. **O mito do mérito: ensaio sobre meritocracia e qualidade da educação**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, nº 4 – p. 1302-1320, out/dez.2018.

MENDES, Camila Medeiros. **As tecnologias e o trabalho docente: o caso do Programa de Correção de Fluxo do Estado do Rio de Janeiro**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

MENDES, Camila. RODRIGUES, Bárbara Gomes de Souza Pereira. **As tecnologias como aposta para a “democratização” do ensino nas formulações no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Disponível nos anais do IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias. Rio de Janeiro, de 5 a 8 de junho de 2017.

MINAYO, M^a. Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo – De onde vem, para onde vai?**. São Paulo: Ed. Senac, 2001.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed., Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

ORTIGÃO, M. I. R; PEREIRA, T. V. **Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro**. Educação, Sociedade & Culturas. v. 47, n. 1, p. 157-174, 2016.

PENNA, Fernando de Araújo. “**Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional**”. In: *Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999)

RAVITCH, D. **O Problema com a Responsabilização**. In: _____. *Vida e morte no grande sistema escolar americano – como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 171 – 190.

SOUSA, Joana Raquel Faria de; PACHECO, José Augusto. **A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares**. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 833-848, out. 2018. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33039>>. Acesso em: 4 abr. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33039>.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. **Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.- set. 2013.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política**. *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 71, p. 417 – 429, maio/ago. 2014

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios**. Texto apresentado no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte. 17 pp. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Del%C3%ADrios%20avaliat%C3%B3rios%20revisado%20VI%20CLBQC%20-%2021set12.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2017.

WERLE, F. O. C. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Ensaio: avaliação, política pública Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73. p. 769 – 792, out./dez.2011.

ANEXO A – Questionário dos Professores de Língua Portuguesa do 9º ano

PROFESSOR - A

Idade: 40

*** Sexo:** () F (X) M

- **Nível mais elevado de educação formal concluído:**
 () Superior (X) Especialização (Lato Sensu)
 () Mestrado (Stricto Sensu) () Doutorado (Stricto Sensu)
- **Atualmente leciona na rede:** (X) pública () pública e privada
- **Tempo de carreira no magistério:** 10 anos
- **Tempo de carreira nesta rede:** 6 anos

1. Leciona em qual ano de escolaridade nesta rede? Por quê?

Leciono no ensino fundamental II (7º e 9º) ano. Além do ensino médio, quando requisitado. A prática de ensino é sem dúvida o ponto essencial de desenvolvimento do indivíduo. Essas turmas foram a mim dadas devido ao processo de escolha na escola, já que a seleção é feita por antiguidade.

2. Com qual critério você seleciona / organiza os conteúdos no planejamento de suas aulas?

Inúmeros critérios são precursores para uma aula como: consulta a livros didáticos, assistir a aulas-vídeo, leitura de obras clássicas, aulas dadas por outros professores, pesquisa em internet de atividades (roda de leitura, dinâmicas de interação).

3. Utiliza algum recurso tecnológico no planejamento e/ou nas aulas? Qual (is)? Por quê?

Sim. No cenário tecnológico, é inevitável o uso de recursos digitais para elaboração de aulas como: aulas da internet, exposições em data-show, filmes, músicas, entre outros recursos.

4. Como entende a “avaliação”? Qual o sentido dela no seu trabalho?

A avaliação é processo. Assim, todo processo estará sempre em andamento e isso requer de certa forma reparos para que desta forma possa o docente buscar avanços ou retornar a alguns princípios avaliativos já abordados.

Por fim, a avaliação será sempre um termômetro educacional no desenvolvimento humano.

5. Conforme a sua percepção, qual (is) fator (es) exerce (m) maior influência na avaliação de seus alunos?

Pensar uma única forma é sempre difícil e improvável. No entanto, eis alguns: ela diagnostica à medida que no processo ensinar-aprender “meço” como foi essa troca. Ela forma no momento em que eu uso esse instrumento com uma função social. Ela transforma quando ao final da etapa avaliativa o meu aluno consegue relacionar sua vida com olhar para o futuro.

6. Qual (is) fator (es), professor, considera o mais determinante na organização do seu trabalho?

Considero como o mais importante o meu estudo individual para a prática docente. Assim, tenho mais segurança e um diálogo em pé de igualdade com meu aluno. “Estudo, longo existo.”

7. O que você entende por uma educação de qualidade em Língua Portuguesa?

É a educação que informa, forma, transforma, pois se a língua não cumprir essas função para a sociedade não há sentido de estudá-la.

8. Você toma conhecimento dos resultados da Prova Brasil? Como?

Um pouco. Por meio da internet e/ou comentários com os colegas/escola.

9. De que forma, professor, você lida com esses resultados?

Verifico que esses resultados devido ao olhar político cumpre a função de diagnosticar a educação/ensino para medir e uma utópica tentativa de melhora.

PROFESSOR - B

Idade: 30

*** Sexo:** () F (X) M

• Nível mais elevado de educação formal concluído:

() Superior

(X) Especialização (Lato Sensu)

() Mestrado (Stricto Sensu)

() Doutorado (Stricto Sensu)

• Atualmente leciona na rede: (X) pública () pública e privada

• Tempo de carreira no magistério: 5 anos

• Tempo de carreira nesta rede: 3 anos

1. Leciona em qual ano de escolaridade nesta rede? Por quê?

6º e 9º anos. A decisão é da equipe diretiva da Escola.

2. Com qual critério você seleciona / organiza os conteúdos no planejamento de suas aulas?

Levo em conta a diversificação de conteúdos, para que não fique enfadonho. Também considero o interesse dos discentes, combinado com a proposta curricular da Rede.

3. Utiliza algum recurso tecnológico no planejamento e/ou nas aulas? Qual (is)? Por quê?

Faço constantes pesquisas na internet, através do PC ou Smartphone, pela facilidade de acesso e localização de conteúdos. Também gosto de utilizar vídeos, por serem multimidiáticos.

4. Como entende a “avaliação”? Qual o sentido dela no seu trabalho?

A avaliação é necessariamente processual. Ocorre não apenas por meio de diferentes instrumentos avaliativos, como também na observação e monitoramento individualizado do desempenho cognitivo e atitudinal dos alunos. Configura-se como um valioso feedback do meu trabalho docente, de minhas práticas pedagógicas.

5. Conforme a sua percepção, qual (is) fator (es) exerce (m) maior influência na avaliação de seus alunos?

A assimilação de conteúdos e o melhor desempenho em relação aos pares. Há, ainda, alunos que não se importam com o processo avaliativo, muito menos fazer uma autoavaliação.

6. Qual (is) fator (es), professor, considera o mais determinante na organização do seu trabalho?

A busca pela efetividade e o desenvolvimento de uma sequência didática, com objetivos claros e monitoramento dos (micro) resultados.

7. O que você entende por uma educação de qualidade em Língua Portuguesa?

Uma educação que seja libertadora e libertária, possibilitando aos alunos uma participação mais empoderada nos diferentes espaços sociais, por meio de um uso consciente dos conhecimentos linguísticos. Uma educação que amplie a leitura de textos, em sua complexidade, e do mundo.

8. Você toma conhecimento dos resultados da Prova Brasil? Como?

Sempre busco acompanhar os resultados, consultando, assim que divulgados, no site do MEC, comparando-os no tempo e no espaço.

9. De que forma, professor, você lida com esses resultados?

A Prova Brasil é o somatório de muitos fatores. Dessa forma, faço uma reflexão para verificar em que medida contribuí positivamente ou negativamente para o resultado obtido. Embora não seja o foco, busco trabalhar com os descritores ao longo do ano letivo.

PROFESSOR - C

Idade: 34

*** Sexo:** (X) F () M

• Nível mais elevado de educação formal concluído:

() Superior

(X) Especialização (Lato Sensu)

() Mestrado (Stricto Sensu)

() Doutorado (Stricto Sensu)

• Atualmente leciona na rede: (X) pública () pública e privada

• Tempo de carreira no magistério: 8 anos

• Tempo de carreira nesta rede: 6 anos

1. Leciona em qual ano de escolaridade nesta rede? Por quê?

Leciono nas turmas de 8º e 9º ano. Inicialmente por uma escolha da escola. Agora, permaneci por gostar de trabalhar com adolescentes dessa faixa etária.

2. Com qual critério você seleciona / organiza os conteúdos no planejamento de suas aulas?

Levando em consideração o conhecimento prévio e o interesse do aluno. Procuro abordar o conteúdo de uma forma que desperte o interesse deles. Sempre me preocupo muito com isso.

3. Utiliza algum recurso tecnológico no planejamento e/ou nas aulas? Qual (is)? Por quê?

Sim. Procuro usar o computador, data show e, até mesmo, o próprio celular dos alunos.

4. Como entende a “avaliação”? Qual o sentido dela no seu trabalho?

A avaliação, para mim, é um instrumento para verificar se os objetivos traçados no planejamento estão sendo alcançados, bem como se os recursos e estratégias metodológicas utilizadas por mim estão contribuindo para o processo de ensino/aprendizagem.

5. Conforme a sua percepção, qual (is) fator (es) exerce (m) maior influência na avaliação de seus alunos?

Se eles conseguiram atingir as habilidades trabalhadas *durantes* as aulas.

6. Qual (is) fator (es), professor, considera o mais determinante na organização do seu trabalho?

O perfil da turma, os conhecimentos prévios.

7. O que você entende por uma educação de qualidade em Língua Portuguesa?

Levar o aluno a entender que ele está ali para aperfeiçoar aquilo que ele já sabe, para que ele possa se expressar e participar com cidadão ativo.

8. Você toma conhecimento dos resultados da Prova Brasil? Como?

Sim. A própria escola nos passa informações a respeito.

9. De que forma, professor, você lida com esses resultados?

Se não for o resultado “esperado”, procuro identificar em quais habilidades houve uma maior dificuldade, para trabalhar com eles durante as aulas, procurando dar ênfase a exercícios que trabalhem tais habilidades.

PROFESSOR - D

Idade: 43

*** Sexo:** (X) F () M

• **Nível mais elevado de educação formal concluído:**

() Superior

() Especialização (Lato Sensu)

(X) Mestrado (Stricto Sensu)

() Doutorado (Stricto Sensu)

• **Atualmente leciona na rede:** (X) pública () pública e privada

• **Tempo de carreira no magistério:** 24 anos

• **Tempo de carreira nesta rede:** 9 anos (sou da Rede Estadual) – *Oralmente fui informada que a escola onde trabalha foi municipalizada.*

1. Leciona em qual ano de escolaridade nesta rede? Por quê?

No 7º e 9º ano. Não existe justificativa.

2. Com qual critério você seleciona / organiza os conteúdos no planejamento de suas aulas?

Apesar de seguir a grade curricular da SEMEC, faço adaptações de acordo com as necessidades da turma.

3. Utiliza algum recurso tecnológico no planejamento e/ou nas aulas? Qual (is)? Por quê?

Sim. Utilizo o celular dos alunos e trabalho com o datashow.

4. Como entende a “avaliação”? Qual o sentido dela no seu trabalho?

A avaliação é um procedimento muito importante no processo ensino-aprendizagem. Deve acontecer continuamente através de vários meios.

5. Conforme a sua percepção, qual (is) fator (es) exerce (m) maior influência na avaliação de seus alunos?

O desempenho do aluno no decorrer do período do aprendizado. Ao meu ver, a avaliação não apenas na prova escrita, mas também, nas habilidades apresentadas pelo aluno dentro do contexto definido.

6. Qual (is) fator (es), professor, considera o mais determinante na organização do seu trabalho?

O “como” ensinar os conteúdos, não basta ter conhecimento “teórico”. Torna-se primordial encontrar “caminhos significativos” para que o aluno consiga “aprender” e “aplicar” o que aprende.

7. O que você entende por uma educação de qualidade em Língua Portuguesa?

É “ensinar” Língua Portuguesa de forma contextualizada para que o aluno seja capaz de saber utilizar o que aprendeu nos segmentos de sua vida.

8. Você toma conhecimento dos resultados da Prova Brasil? Como?

Sim. Através da própria escola na qual leciono.

9. De que forma, professor, você lida com esses resultados?

Não tenho um olhar muito preocupante no que se refere aos resultados. Tudo depende de todo o processo educacional onde foi aplicada. As escolas que possuem “grandes desempenhos” são diferenciadas das que estão inseridas em condições desfavoráveis. Ao meu ver, a prova Brasil mede ‘quantitativamente’ o que deveria ser avaliado ‘qualitativamente’.

PROFESSOR - E

Idade: 31

*** Sexo:** () F (X) M

- **Nível mais elevado de educação formal concluído:**
 Superior Especialização (Lato Sensu)
 Mestrado (Stricto Sensu) Doutorado (Stricto Sensu)
- **Atualmente leciona na rede:** pública pública e privada
-
- **Tempo de carreira no magistério:** 10 anos
- **Tempo de carreira nesta rede:** 3 anos

1. Leciona em qual ano de escolaridade nesta rede? Por quê?

Atualmente trabalho no 9º anos do Ensino Fundamental e fases 7 e 8 do EJA. A comunicação entre professor e aluno nessa faixa se dá com mais clareza.

2. Com qual critério você seleciona / organiza os conteúdos no planejamento de suas aulas?

Busco situar os alunos em relação ao conteúdo para que ele entenda o que está fazendo e não rotule aquilo como um conhecimento inútil.

3. Utiliza algum recurso tecnológico no planejamento e/ou nas aulas? Qual (is)? Por quê?

Normalmente música, aparelhos celulares. São tecnologias acessíveis e que trazem o interesse do aluno.

4. Como entende a “avaliação”? Qual o sentido dela no seu trabalho?

É uma ferramenta para organizar o aprendizado, onde é possível rever o conteúdo e raciocinar aplicando os conhecimentos às diversas questões.

5. **Conforme a sua percepção, qual (is) fator (es) exerce (m) maior influência na avaliação de seus alunos?**

Raciocínio lógico e expressão do conhecimento e da consciência.

6. **Qual (is) fator (es), professor, considera o mais determinante na organização do seu trabalho?**

O preparo para novas questões que podem surgir e a capacidade de comunicação.

7. **O que você entende por uma educação de qualidade em Língua Portuguesa?**

Aquela que permite ao aluno se comunicar nos mais diversos meios, de forma clara, crítica e responsável.

8. **Você toma conhecimento dos resultados da Prova Brasil? Como?**

Raramente.

9. **De que forma, professor, você lida com esses resultados?**

Normalmente embasa discussões sobre a aplicação do conhecimento por parte do aluno e podemos observar a interpretação de textos e questões.

PROFESSOR - F

Idade: 39

*** Sexo:** (X) F () M

- **Nível mais elevado de educação formal concluído:**
 (X) Superior () Especialização (Lato Sensu)
 () Mestrado (Stricto Sensu) () Doutorado (Stricto Sensu)
- **Atualmente leciona na rede:** (X) pública () pública e privada
- **Tempo de carreira no magistério:** 20 anos
- **Tempo de carreira nesta rede:** 18 anos

1. **Leciona em qual ano de escolaridade nesta rede? Por quê?**

8º e 9º anos. Critério de escolha seguido pela escola.

2. **Com qual critério você seleciona / organiza os conteúdos no planejamento de suas aulas?**

Tomo como referência o conteúdo programático da rede e planejo e acordo com as necessidades de cada série e seu desenvolvimento nas aulas.

3. Utiliza algum recurso tecnológico no planejamento e/ou nas aulas? Qual (is)? Por quê?

Raramente. Às vezes o celular e o aparelho de som. Tenho um pouco de dificuldade em usar e nem sempre há equipamento suficiente ou tomadas funcionando.

4. Como entende a “avaliação”? Qual o sentido dela no seu trabalho?

Representa um instrumento para verificar se houve aprendizagem e se há necessidade de mudança na minha abordagem.

5. Conforme a sua percepção, qual (is) fator (es) exerce (m) maior influência na avaliação de seus alunos?

Fatores sociais e cognitivos.

6. Qual (is) fator (es), professor, considera o mais determinante na organização do seu trabalho?

Fatores emocionais, sociais e cognitivos.

7. O que você entende por uma educação de qualidade em Língua Portuguesa?

Um processo no qual o aluno consegue perceber a necessidade de comunicação com o mundo tanto na interpretação quanto na exposição de ideias incluindo a aquisição de conhecimento técnico específico de acordo com a série trabalhada.

8. Você toma conhecimento dos resultados da Prova Brasil? Como?

Sim. Internet.

9. De que forma, professor, você lida com esses resultados?

Busco a reflexão e compartilho com alunos e colegas.

PROFESSOR - G

Idade: 41

*** Sexo:** (X) F () M

• Nível mais elevado de educação formal concluído:

() Superior

(X) Especialização (Lato Sensu)

() Mestrado (Stricto Sensu)

() Doutorado (Stricto Sensu)

• Atualmente leciona na rede: (X) pública () pública e privada

- **Tempo de carreira no magistério:** 6 anos
- **Tempo de carreira nesta rede:** 6 anos

1. Leciona em qual ano de escolaridade nesta rede? Por quê?

8º e 9º inicialmente não foi por escolha. Eram as turmas que estavam disponíveis.

2. Com qual critério você seleciona / organiza os conteúdos no planejamento de suas aulas?

Procuro ser objetiva e levar para a sala de aula temas que agradem os alunos como músicas, vídeos e textos.

3. Utiliza algum recurso tecnológico no planejamento e/ou nas aulas? Qual (is)? Por quê?

Quase nunca. Não há estrutura na escola.

4. Como entende a “avaliação”? Qual o sentido dela no seu trabalho?

Procuro fazer avaliações distintas, acredito que há mais chance de perceber o quanto o aluno assimilou através de diferentes formas de avaliação.

5. Conforme a sua percepção, qual (is) fator (es) exerce (m) maior influência na avaliação de seus alunos?

(Em branco)

6. Qual (is) fator (es), professor, considera o mais determinante na organização do seu trabalho?

(Em branco)

7. O que você entende por uma educação de qualidade em Língua Portuguesa?

O desenvolvimento da capacidade de compreensão de mundo do aluno, o estímulo constante à sua curiosidade.

8. Você toma conhecimento dos resultados da Prova Brasil? Como?

Não. Por ter poucos alunos, a escola em que leciono não recebe Prova Brasil. Também não tenho grande interesse.

9. De que forma, professor, você lida com esses resultados?

Como ocorre com qualquer avaliação, considero que não seja um retrato exatamente fiel, que possa medir precisamente o nível de qualquer conhecimento.

PROFESSOR - H

Idade: 53

*** Sexo:** () F (X) M

- **Nível mais elevado de educação formal concluído:**
 () Superior (X) Especialização (Lato Sensu)
 () Mestrado (Stricto Sensu) () Doutorado (Stricto Sensu)
- **Atualmente leciona na rede:** (X) pública () pública e privada
- **Tempo de carreira no magistério:** 23 anos
- **Tempo de carreira nesta rede:** (Em branco)

1. Leciona em qual ano de escolaridade nesta rede? Por quê?

1º, 2º, 3º, 8º e 9º. Escolha pelo perfil dos alunos e do professor.

2. Com qual critério você seleciona / organiza os conteúdos no planejamento de suas aulas?

Sim.

3. Utiliza algum recurso tecnológico no planejamento e/ou nas aulas? Qual (is)? Por quê?

Sim. Porque procuro sempre dinamizar e promover o máximo de conhecimento.

4. Como entende a “avaliação”? Qual o sentido dela no seu trabalho?

É o momento em que o aluno demonstra que assimilou o ensinamento e pode desenvolvê-lo pelo seu próprio pensar. Sinto realizado com o progresso demonstrado pelo aluno.

5. Conforme a sua percepção, qual (is) fator (es) exerce (m) maior influência na avaliação de seus alunos?

Os fatores sociais e econômicos são preponderantes.

6. Qual (is) fator (es), professor, considera o mais determinante na organização do seu trabalho?

A aquisição e pesquisa dos assuntos a serem desenvolvidos com os alunos.

7. O que você entende por uma educação de qualidade em Língua Portuguesa?

Que valorize as formas da língua adequando-a às mudanças, mas sem torná-lo medíocre.

8. Você toma conhecimento dos resultados da Prova Brasil? Como?

Sim. Pelos resultados divulgados pelos órgãos competentes e pelas escolas.

9. De que forma, professor, você lida com esses resultados?

Procuro observá-los e busco melhores resultados, bem como analiso minha maneira de ensinar.

PROFESSOR - I

Idade: 47

*** Sexo:** (X) F () M

- **Nível mais elevado de educação formal concluído:**
 () Superior (X) Especialização (Lato Sensu)
 () Mestrado (Stricto Sensu) () Doutorado (Stricto Sensu)
- **Atualmente leciona na rede:** (X) pública (X) pública e privada
- **Tempo de carreira no magistério:** 21 anos
- **Tempo de carreira nesta rede:** 20 anos *OBS.: Duas matrículas*

1. Leciona em qual ano de escolaridade nesta rede? Por quê?

8º e 9º anos

2. Com qual critério você seleciona / organiza os conteúdos no planejamento de suas aulas?

- Nível em que a turma se encontra;
- Atento-me para os alunos que são “especiais”, com grau de dificuldade elevado;
- Planejamento de acordo com a clientela.

3. Utiliza algum recurso tecnológico no planejamento e/ou nas aulas? Qual (is)? Por quê?

Sim, “quando possível”. Datashow, celular...

Além de despertar o interesse do aluno, contribui para o trabalho com os gêneros textuais. Porém, nem sempre, o trabalho é concretizado com êxito.

Obs.: - Internet não suporta a demanda;

- Laptops defasados;
- Não há laboratórios de informática na escola.

4. Como entende a “avaliação”? Qual o sentido dela no seu trabalho?

Um instrumento onde o docente poderá verificar o que o aluno aprendeu no decorrer do processo. Deve ser compreendido como aprendizagem ao final do período. É através dela que iremos (irei) verificar os avanços do discente.

5. Conforme a sua percepção, qual (is) fator (es) exerce (m) maior influência na avaliação de seus alunos?

- Estrutura escolar – quantitativo de alunos em sala, entre outros;
- ambiente familiar...

6. Qual (is) fator (es), professor, considera o mais determinante na organização do seu trabalho?

- Bom relacionamento entre professor e a turma;
- Promover um trabalho diversificado no qual os alunos sejam motivados.

7. O que você entende por uma educação de qualidade em Língua Portuguesa?

É a educação que aproxima o aluno da sua realidade sociocultural sem fugir do que a disciplina exige; bem distante da educação pública que apresenta resultados “bem” abaixo das metas projetadas pelo governo.

8. Você toma conhecimento dos resultados da Prova Brasil? Como?

Sim. Através da escola.

9. De que forma, professor, você lida com esses resultados?

Discutir com a equipe pedagógica e, caso o resultado não seja satisfatório, procurar junto aos “órgãos envolvidos” trabalhar a unidade num todo para que os resultados futuros (anos seguintes) sejam satisfatórios suficientes.

ANEXO B - Anotações - 2ª e 3ª Formação de Língua Portuguesa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 7 DE JUNHO DE 2018.

Coordenadora de Área

- Esta reunião contou com 8 docentes no turno da tarde.
- Iniciou-se com apresentação de material com foco objetivo, informativo a respeito da cultura indígena e afro-brasileira, visto que o planejamento aborda tais culturas e vai culminar na Semana do Folclore em agosto. Conteúdo / material construído para ser trabalhado de forma interdisciplinar e ser divulgado nos T.D. nas escolas.
- Entrega de material xerocado sobre a influência dessas culturas na literatura e na língua portuguesa para ser levado às escolas e reproduzido caso o professor queira utilizá-los.
- Apresentação de livros literários para serem emprestados aos professores que trabalham o escritor, no projeto sobre folclore, do estado natal. (Ferreira Gullar e José de Alencar)

Coordenadora: “... o livro é de contos... já que a base faz a abordagem dos gêneros, né...”

- Apresentação de slides.
- “Perseverança, foco e paciência. Isso basta, independente de qual seja o cenário.” (John Barros)

Coordenadora: “É importante o estudo da base nos T.D. ... vocês já tiveram a abordagem das competências e habilidades com os O.P.? A coordenadora do ensino fundamental já me perguntou se eu estou trabalhando com vocês a base”.

Coordenadora: “ A base é só um horizonte. O que acontecerá a nível nacional.”

“Não estou aqui para ensinar, mas para ajudar a construir.”

“A base não é modelo. É uma referência em termos de conhecimento para ser trabalhado em nível nacional.”

- Objetivo da reunião: Falar sobre a base; ver o que algumas escolas alteraram no planejamento.

Coordenadora: “... tem que ver o que a base propõe por causa disso.” Referindo-se à escolha do livro didático.

- Relação da frase com o trabalho docente: “Nossa profissão é um trabalho constante, estudo constante.”

Coordenadora: “... lado humanista quando se trabalha em uma rede pública. Se eu quero uma abordagem conteudística, vou para a rede privada...”

- Pauta (slide): Boas vindas; material para suporte (Cultura afro-brasileira e indígena); análise do quadro de rendimento; plataforma Moodle; abordagem da BNCC no ensino fundamental / anos finais em Língua Portuguesa; análise por segmentos.

- Endereço para baixar o Ambiente Virtual de Aprendizagem no celular que segundo a **Coordenadora** é “uma proposta nova, aberta a propostas”.

Coordenadora: “Se quiserem acessar de uma vez para testar...”.

Obs.: Ninguém havia conseguido ou realizado.

- Baixo rendimento – 1º bimestre/2018

| Escolas | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Escola 1 | 1 | 6 | 9 | 3 |
| Escola 2 | 26 | 29 | 2 | 5 |
| Escola 3 | 1 | 2 | 4 | 2 |
| Escola 4 | 10 | 13 | 10 | 4 |
| Escola 5 | 8 | - | 4 | - |
| Escola 7 | 11 | 10 | 14 | 3 |
| Escola 8 | 7 | 2 | 10 | - |
| Escola 9 | 4 | 12 | 5 | 5 |
| Escola 10 | - | - | - | - |
| Total | 68 | 74 | 58 | 22 |

Coordenadora: “Isso demonstra que ao longo do processo, o trabalho está tendo sucesso.”
(Fazendo referência aos 22 alunos do 9º ano que no turno da manhã falou da quantidade de professores que aprovaram alunos pelo conselho.)

Coordenadora: “A escola tem que ter uma proposta específica para trabalhar com esses alunos.”

- A **Coordenadora** sugeriu aulas de reforço, propostas no contra turno, envolvimento dos responsáveis... Propostas possíveis que desenvolvam as habilidades.

Coordenadora: “A escola precisa se estruturar para trabalhar com esses alunos.”

- Slide: “Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos.”

Coordenadora: “... falha muitas vezes está no aluno, mas temos que reconhecer que está também no corpo docente. Os professores precisam de uma linguagem única, moldar para ter um resultado positivo com esses alunos.”

- Vídeo (YouTube): BNCC: Linguagens.

Coordenadora: “O vídeo está na plataforma, mas como vi que muitos não acessaram, não posso desperdiçar esse material.”

Professor – “É preciso que a SME cobre as competências, uma discussão das áreas da linguagem promovida pela SME.” Pensar nos dois segmentos, como criam-se pontes do 1º e no 2º segmento.

- Destaque da **Coordenadora:** p. 57 da BNCC – anos finais no ensino fundamental / Língua Portuguesa.

* Jovens participam mais, tem mais criticidade em situações comunicativas e diversificadas.

* Formar para autonomia. Jovens assumem maior autonomia para sua expressão dentro e fora.

* Amplia-se o contato com os gêneros textuais relacionados a diferentes contextos.

* Aprofundamento nos gêneros circulados publicamente.

* Reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto de uso.

* Assume-se uma progressão de conhecimento.

- www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/ - “Competências e habilidades: o que são e como aplicá-las no ensino?”.

- Vasco Moretto: Habilidades: saber fazer;

Competências: conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas.

- BNCC – Campos de atuação.

Coordenadora: “Esse material vai todo para a plataforma.”

“A gente não pode usar a falta de recurso, de infraestrutura como desculpa para não fazer. Hoje todo mundo tem um celular para fazer, por exemplo, uma filmagem.”

Coordenadora após questionamentos sobre a BNCC: “Eu tenho procurado pensar em como posso tornar isso ao meu favor para obter sucesso naquele quadro de rendimento de Língua Portuguesa.”

- Questionamento sobre o processo de construção da BNCC, a coordenadora lembrou uma reunião de 2015 acerca desse assunto. Mas que as considerações não foram aparentemente em vão. Um professor confirmou isso e reiterou falando a diferença entre os textos da BNCC de antes e agora.

- Vídeo sobre a BNCC e gêneros textuais.

Coordenadora: “vamos aplicar o que já fazemos.”

“Usar os recursos que temos em mãos.”

“Que currículo nós vamos montar no ano que vem?”

Professora: “Vocês, coordenadores das áreas de linguagens, vão se reunir também? Vocês já se reúnem?”.

Coordenadora: “Não. Mas vamos ter esse momento... Todos nós vamos ter que estar de alguma forma envolvidos com isso.”

- As habilidades serão o parâmetro para abordar os conteúdos e para pautar as avaliações.

- Slides: Desafios – BNCC (colocada como possibilidade)

“É desafio das escolas organizarem seus próprios currículos.”

Coordenadora: “O currículo não tem que ser assim, mas vai ter que ser construído em torno disso aqui.” (Mostrando o quadro da BNCC.)

- A coordenadora pedirá “pelo menos uma hora do TD, aos orientadores para discutir a BNCC. Nós precisamos sentar com as outras áreas comuns...”

Coordenadora: “O que está na BNCC, nós vamos ter que trabalhar, mas o que não está, nós vamos ter que colocar.”

Coordenadora: As alterações “vocês que vão ter que mandar as propostas para mim.”

“Eu não posso alterara isso aqui, porque é a prática de vocês.”

“Nós vamos estar priorizando a base, mas não vamos deixar de abordar isso.”

3ª FORMAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO– 23 DE AGOSTO DE 2018.

Coordenadora de área suplente

Na lista de presença constam 37 docentes. Desses, 2 docentes têm 2 matrículas; 3 além de dar aula na própria escola, estão em outra substituindo aquele que está de licença. A reunião da manhã contou com 21 professores e o da tarde com 9 (1 que atua em sala de leitura não quis participar do questionário).

Manhã

- Fala da coordenadora do Setor Pedagógico do 2º Segmento do Ensino Fundamental:

* Boas-vindas; apresentação da nova coordenadora de Língua Portuguesa; BNCC; Livro didático (ano de discussão e escolha).

- A coordenadora pediu para que os docentes verificassem se o celular ou laptop estavam conectados para atividades online.

- Música de fundo: “Dias Melhores” (Mencionou o vídeo disponível na plataforma.)

- Comentário sobre os materiais já disponíveis pela coordenadora anterior. A atual disponibilizou-se em tirar dúvidas conceituais a respeito desse material e disse não ter visto necessidade de alterá-los.

- Discussões sobre conteúdos, alunos e casos específicos serão abordados nas visitas às escolas.

- “A novidade veio dar à praia”: BNCC;

Coordenadora - “De certa forma traz algum transtorno” e, por isso, uma atividade no celular utilizando o Kahoot.it (jogo)

*Início do jogo com perguntas (30 segundos para respostas) e alternativas (verdadeiro ou falso no celular). Marca mais ponto que responder certo e mais rápido.

1- BNCC: Tem relação com os PCNs e Diretrizes? – 14 verdadeiras e 1 falsa.

- Os resultados e o ranking eram mostrados no telão a cada questão.

Coordenadora: “Nossas discussões chegaram lá. E isso não brotou da noite para o dia. Isso tem uma história. E o que temos como referência são os PCNs que se preocupavam com a prática. Tanto as diretrizes quanto os parâmetros deram base para essa discussão.”

2- Não há referência à tecnologia na BNCC. – 1 verdadeira e 14 falsas.

Coordenadora: “Que a tecnologia é importante, todo mundo sabe... Vocês percebem a referência a isso na BNCC? Onde?”

Professor: “Fala de mídias.”

Coordenadora: “As coisas vêm de cima para baixo no Brasil porque quem vem do Ensino Superior está chegando com dificuldades e eles querem mexer na educação básica e, por isso, vem a base. (...) Os textos de cultura midiáticas (...) competência geral, é uma preocupação com um aluno não tão passivo... Paulo Freire... a tecnologia dá uma modificada nisso, nessa ideia de educação bancária.”

3- A BNCC afirma que a leitura precisa ter um tom mais crítico e questionador diante da realidade. – 14 verdadeiras e 1 falsa.

Coordenadora: “... nós, como professores, podemos aumentar o tempo.” Fazendo referência ao tempo de resposta na brincadeira.

Coordenadora: “Explica por que isso é verdadeiro.”

- **Professor**: “Porque toda a proposta da educação é formar cidadãos mais críticos.”

- **Professor**: “Muitas vezes o professor se preocupa mais com a estrutura...”

Coordenadora: “... a nossa tem uma relação mais transversal com as demais disciplinas (...) Se não tivermos uma visão mais crítica, vamos aceitar qualquer informação. Vi na plataforma que há um texto sobre fake news. O Cid Moreira falou na Globo. Todo mundo acredita que é verdade.”

4 - A gramática se mantém como antes: continua sendo o forte no ensino de Língua Portuguesa. – 4 verdadeiras e 11 falsas.

- **Professor:** “Não é como antes. Ela evolui. A gramática agora é contextualizada.”

Coordenadora: “Ela não está desconectada no texto em que ela aparece. Às vezes a gente tem que voltar no que tinha antes.”

- **Professor:** “A gente se adapta.”

Coordenadora: “A concordância faz sentido na interpretação. (...) Ela está pau a pau com a concordância.”

5- Práticas sociais de leitura escrita e os gêneros textuais e sua circulação agora são destaque.
– 13 verdadeiras e 1 falsa.

Coordenadora: “O que o aluno usa no dia-a-dia é motivo de estudo. (...) quadro de gêneros se aplicou, a língua é viva. (...) Não dá pra tirar o texto do contexto porque se não ficará desconfigurada.”

- No telão foi projetado um ranking.

Coordenadora: Foi dito que há um manual para criar o jogo para usar em sala de aula. “... não é porque eu trabalhei com tecnologias não. Mas isso tá lá no ambiente de aprendizagem... (...) Continuando nossa brincadeira!”

- Atividades em grupo com perguntas sobre a BNCC (Etapa em grupos) .

*Entrega de gabarito e uma palavra é o nome da equipe. Descrição de como preencher o gabarito.

Coordenadora: “ Aqui coloquei 4 alternativas, mas os exames geralmente tem cinco.”

- TBL – Team Based Learning - O objetivo dessa atividade é fomentar a discussão. É uma metodologia ativa de aprendizagem: apesar de estar em alta, não é modismo, já que é antigo.

1- A BNCC apresenta em seu capítulo introdutório, as competências gerais. Sobre estas competências, podemos afirmar que...

Obs.: As alternativas são longas e com detalhes a serem analisados.

2- As 10 competências gerais para a BNCC deinidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas DCNs e dos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI, são...

3- Como as competências gerais devem ser ensinadas.

4- O professor de Língua Portuguesa deve preocupar-se com as competências gerais?

5- As competências gerais implicam na prática em diversas ações, com exceção ao que se afirma em...

- Divisão em grupos. Rodadas com discussão e depois o que é o nome dos grupos.

- As perguntas não podem ser tão óbvias nessa atividade porque é para gerar discussão no grupo e para chegar a uma resposta comum. Baseados na argumentação.

Coordenadora: “Para avaliar, vamos dar um escore de 0 a 5.”

“Se eu fosse avaliar o desempenho de vocês, eu observaria as respostas dos grupos. O que eu poderia ver é se houve mudança das respostas de individual para grupo.”

- 1- “A BNCC entende como competência uma visão ampla, ela se preocupa também com o social e o emocional e cognitivo. (...) Nós temos que estar envolvidos com tudo...”

- 2- Comentários gerais sobre as dez competências gerais.

- 3 e 4- Comentários gerais.

- 5 - “Sobre montar questões de múltiplas escolhas: evitar o que o se pergunta com exceção porque destaca o erro. Quando destaco o acerto, quero que meu aluno aprenda mais. Isso é o pessoal que estuda...”

- Avaliação no site: www.menti.com. com três palavras (nuvem de palavras). As que se repetem aumentam de tamanho. A mais citada: Dinâmico.

Coordenadora: “eu tive que voltar na sala de aula há um tempo atrás eu me senti incompetente. (...) A gente precisa se reinventar se não a gente ia sair da escola desmotivado todos os dias.”

Tarde (Houve as mesmas falas com os seguintes acréscimos.)

- Antes da atividade com uso do Kahoot a coordenadora fez esta observação: “Detalhe importante: há um ranking.”

Coordenadora- “Há uma tendência que não é nova. Agora estão falando muito de metodologias ativas... Será que é tão novo assim? O que é que se está colocando como novo? Para isso, surgiram algumas sequências didáticas. Uma delas é o TBL. Está tudo organizadinho lá pra vocês... links, vídeos...”

“Tem 5 opções porque em avaliação, concurso é assim e a gente já tem que se acostumando com isso. (...) Esse gabarito pode ficar mais prático pra você porque pode ver se na resposta ele trocou, porque pode ver o quanto ele desenvolveu.”

ANEXO C – Entrevista com a coordenadora de Língua Portuguesa suplente

Data: 25 de outubro de 2018.

Local: Salão de reuniões da SME

Assunto: Trabalho docente, avaliação e avaliação externa.

Pesquisadora – Qual o seu maior nível de educação formal?

Coordenadora – Mestrado.

Pesquisadora - Foi em que seu mestrado?

Coordenadora – Em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, UFRJ.

Pesquisadora – Tempo de carreira no magistério?

Coordenadora – Eu comecei a trabalhar em 1987.

Pesquisadora – E nesta rede?

Coordenadora – Aqui eu entrei em... quando a Light... quando a prefeitura pegou a Escola Y. Foi em... 1998. 1998 não... foi em 1991. Meu filho nasceu em janeiro... Foi em 1992.

Pesquisadora – Mas você já entrou como professora de Língua Portuguesa?

Coordenadora – Não. Em 1992, eu ainda fiquei eu acho que um ano trabalhando com... eu trabalhei com alfabetização na época. E depois é que me chamaram para assumir a área de Língua Portuguesa. Então realmente foi na rede em 1992, mas já trabalhava desde 1987.

Pesquisadora – E aí, nesse tempo, você esteve como professora...?

Coordenadora – Como professora. Em 1987 eu entrei no Colégio Y, depois, a Light fez um concurso pra Escola Y, porque a escola ainda pertencia à empresa. É... eu entrei lá e fiquei trabalhando por vários sistemas, porque teve um problema trabalhista na Light... Enfim... até que a escola... A prefeitura assumiu a administração da escola através de um convênio, né... Isso aconteceu em 1991, 1992.

Pesquisadora – Nesse período que você já era professora da rede, da prefeitura, você já foi professora, já esteve na direção?

Coordenadora – É. Estive como professora, já dei aula tanto em Educação Infantil, na alfabetização muitos anos... Peguei também na época turma de 3ª série que hoje é o 4º ano de escolaridade. Trabalhei com turmas de SENAI já na área de Língua Portuguesa, 9º ano, várias turmas. Área de Inglês também. Assumi coordenação de Inglês na Escola Y. Orientação Pedagógica... direção adjunta... Tudo. (Risos)

Pesquisadora – E na Secretaria?

Coordenadora – Aqui na Secretaria, quando eu vim pra cá, eu vim na parte de Orientação Pedagógica. Na 1ª fase, de 1ª a 4ª, depois aqui eu comecei a trabalhar quando eu peguei o

noturno e depois entrei na parte de tecnologia. E foi nesse trabalho na Secretaria na área de tecnologia é que surgiu o mestrado na área de Tecnologia.

Pesquisadora – Eu estou fazendo essa pergunta, porque o nosso grupo de pesquisa aborda a tecnologia na área educacional. Você entrou no mestrado e sua pesquisa caminhou para aspecto da tecnologia na saúde?

Coordenadora – É... na verdade... O que acontece? Na UFRJ, eu fiz no Núcleo de Tecnologia Educacional e Saúde – NUTES – que fica dentro do CCS – Centro de Ciência e Saúde. Só que o NUTES, ele tem uma abordagem multidisciplinar... Na verdade... É... O projeto de tecnologia começou a caminhar aqui na cidade por conta do X Digital. Então quando eu cheguei no mestrado, já tinha algum tempo de X Digital, a ideia era trabalhar com formação de professores, porque era o que eu fazia dentro do projeto, né... A capacitação de professores que na época a gente trabalhava com software livre e as pessoas não conheciam muito o software, então tinha uma abordagem pedagógica, mas também tinha uma abordagem mais ferramental, digamos assim... Entender o software e todo o funcionamento. E aí lá eu cheguei com a proposta de formação de professores. Dentro do laboratório de pesquisa, a gente também começou a olhar a questão da inclusão digital, que naquela época, o contexto histórico lá no período de 2005, começava-se a falar e a discutir a inclusão digital. Então quando eu cogitei propor a formação de professores que já era a minha prática, a minha orientadora me fez recuar um pouco e começar a aprofundar um pouco e pensar qual era esse conceito de inclusão digital que o projeto trazia. E aí a gente acabou fazendo uma revisão bibliográfica. E essa revisão, ela tinha o foco de perceber nos trabalhos apresentados dentro de um determinado período, que, se não me falhe a memória foram três anos, 2004, 2005 e 2006... Os trabalhos que os professores apresentavam... determinadas bases é... Que conceito... Que... Que... Viés de inclusão digital que eles apresentavam. Então os conceitos, essa alfabetização digital relacionada a iniciação científica e tecnológica, né... Que é um conceito dentro de Ciência, Tecnologia e Sociedade. Então a gente foi caminhando por aí, vendo que recursos que eles utilizavam, que recursos tecnológicos que usavam pra promover a inclusão digital de seus alunos. Basicamente é isso. A gente fez uma revisão. Mas foi 300... 3000 e poucos artigos pra chegar a 14. (Risos)

Pesquisadora – E nesse cargo como coordenadora de área...

Coordenadora – É, na verdade, a coordenação de Língua Portuguesa, ela... Não... Assim... Praticamente a primeira vez, porque eu tive a coordenação de Língua Portuguesa dentro de uma escola que foi a Escola . Depois que eu comecei a trabalhar com tecnologia, eu venho trabalhando com tecnologia até hoje. Esse projeto começou em 2001 e, de lá pra cá, eu só

trabalho com isso. Eu não estou dando aula de Língua Portuguesa, então com a saída agora da coordenadora de área, ela saiu no início desse semestre agora em agosto, por conta da licença prêmio, a Secretária me convidou para que fizesse a substituição dela. Então aqui na rede, realmente na coordenação de Língua Portuguesa, a gente tem aí poucos meses.

Pesquisadora – Qual o quantitativo de escolas que oferecem o 2º segmento do ensino fundamental?

Coordenadora – São nove.

Pesquisadora – Nove... tá. E... como que fica a modalidade EJA no 2º segmento nessas escolas? Quantas oferecem a EJA?

Coordenadora – Escola X e Y.

Pesquisadora – O quantitativo de professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental?

Coordenadora – Exato... não sei... mas acredito que a gente tenha aí... mais de vinte, de trinta.

Pesquisadora – E EJA então...

Coordenadora – EJA... O que acontece com EJA na Secretaria de Educação? Embora a EJA, ela contemple todas as áreas, existe uma coordenação específica de EJA. Que fica sob a orientação da professora Josete. As reuniões nessa semana, ela teve reuniões com esses professores por quê? No EJA, Na EJA, né... A gente tem uma visão interdisciplinar mais concreta. Tanto que assim... Nossa orientadora é uma só. Ela faz uma reunião com todos eles. Todas as propostas, ela fecha com todo o grupo, são poucas turmas e são poucas escolas, então de certa forma isso facilita, mas o grande viés da EJA é realmente a questão interdisciplinar. Então nós, os coordenadores de outras áreas, nós não trabalhamos diretamente com EJA.

Pesquisadora – Ah... Entendi... Mas esses professores frequentam as reuniões, as formações de Língua portuguesa que acontece?

Coordenadora – Olha... não. Normalmente, não. A não ser que sejam convidados, que a gente faça um trabalho juntos, mas normalmente, não. Eles ficam sob a mesma orientação pedagógica nas escolas, acho que aí realmente unem as orientações, mas aqui na Secretaria não. Eles têm um trabalho à parte.

Pesquisadora – Em relação ao quadro de horário nas escolas e em relação aos professores que atuarão em cada ano de escolaridade, a Secretaria, a coordenação de área faz alguma orientação para os gestores nessa direção ou as escolas têm autonomia... como que é?

Coordenadora – Bom... Na verdade, a autonomia ela existe, só que sempre tem uma orientação, um acompanhamento, não é... Até pra que alguns critérios sejam realmente

observados. Não que a escola não vá fazer, mas que observa esses detalhes. É... Por exemplo, uma questão que é muito importante, é verificar o perfil das turmas, né... E realmente observar em relação ao professor, o perfil também desse professor. Porque muitas vezes também o colega não tem o perfil é... pra uma turma de 6º ano de escolaridade, que são crianças... Advindas de um outro formato de trabalho, né... Normalmente, têm outros professores, mas têm “aquele” professor regente. Então essa criança muito novinha, ela precisa de uma atenção diferenciada de um aluno de 9º ano, por exemplo, a gente não pode fechar os olhos e dizer que não há essa diferença. Na verdade, a gente tem outras características envolvidas, mas a gente tá dizendo de maneira geral o que acontece. Então a gente precisa observar bem, e a escola, a gente acredita que tem até um olhar mais aguçado do que a Secretaria, porque tá convivendo mais com esse professor e mais com essas turmas, e fazer realmente de relacionar esses perfis. Seria o mais adequado, mas nem sempre isso é possível. O mais adequado... Uma outra coisa também, em relação ao horário, é tentar acomodar da melhor forma possível aquele professor com a mesma... O mesmo ano de escolaridade, né... Até que por um lado você possa ofertar um trabalho semelhante às turmas, mas isso também não quer dizer que você tendo dois colegas no mesmo ano de escolaridade, ou mais de um, também não enriqueça. Não promova troca. Vai depender muito da situação da escola, do contexto da escola, né... o que a gente realmente orienta pra que não aconteça é que privilegie, de certo modo, condições pessoais do professor em detrimento do cuidado com a turma ou do perfil da turma... Enfim... Que a turma não seja prejudicada de alguma forma por causa do professor. Aí não! Eu acho que realmente o nosso principal objetivo é o atendimento ao aluno. Esse colega, quando ele fez a faculdade, ele estava predisposto a pegar qualquer aluno, não é... Com o apoio que ele precisasse, né...

Pesquisadora – Sim... Eu busquei o questionário socioeconômico, mas não tem, né... Só o de 2015.

Coordenadora – Uhum...

Pesquisadora – Eu li o dos professores, então assim... Eu percebi que... está junto, não é... português e Matemática ali, não estão separados. Então são os professores que aplicaram a Prova Brasil no 9º ano, de Português e Matemática. Em torno de 60% dos professores, já estão atuando no 9º ano entre 11 e até mais de 20 anos, né... Você acha que existe uma relação, pode haver uma relação entre a experiência desse professor no 9º ano há anos e o resultado da Prova Brasil e até mesmo do IDEB nesses últimos anos aqui da rede?

Coordenadora – Eu não sei se a gente poderia afirmar, né... Eu acho forte, mas eu acho que há indícios de. Por que eu digo que há indícios? Eu acho que seria até interessante, um objeto

de estudo, né... Correlacionar isso tudo. Eu acho que até seria interessante pra que a própria rede também observasse é... Algo que possa estar passando despercebido. Não sei... Né... Mas assim... Eu acho que o professor do 9º ano... É o que a gente estava falando de perfil, né... primeiro, ele precisa ter o perfil o mais adequado ao adolescente, talvez um pouco mais velho. Ele precisa de repente ter um conhecimento da língua que o coloque numa condição de oferecer a esse aluno um aprofundamento maior de... de... de conteúdo e de habilidades que já vem desenvolvendo a longo. Então, assim... À medida que ele vai praticando, vai ficando, vai tendo experiências... E essas experiências nem sempre são as boas que nos fazem crescer. Às vezes são os erros fazem crescer muito mais. Então assim, à medida que vai passando esse tempo, eu acredito que essa experiência vá chegando, mas também a gente não pode deixar de notar que, dependendo do perfil pessoal, às vezes não vem só a experiência, vem também a acomodação. A experiência que... O plano de aula, aquele exercício, aquela prova, né... Eu me lembro de exemplo de um professor da faculdade falar que aquelas fichinhas de aula que ficavam amareladas. Então... Assim... A gente tem que ter esse cuidado, quer dizer... Um professor mais experiente é interessante? É, mas desde que ele não seja um professor envelhecido com sua experiência, né... Estar sempre buscando novidades, né...

Pesquisadora – E o diálogo e o acompanhamento do trabalho docente... A coordenação e esse acompanhamento... É mais na formação ou tem algum acompanhamento interno aqui, que vocês fazem, burocrático, administrativo, nas escolas... Como é que é?

Coordenadora – Na verdade, a Secretaria de Educação já tem isso há alguns anos, né... E... Esse acompanhamento acontece tanto na via de formação, né... Que a gente tem a capacitação, tem os diálogos aqui... Quanto nas visitas nas escolas. Então... O coordenador de qualquer área, independente da área aqui na Secretaria de Educação, ele tem reuniões periódicas de formação com esses professores. Paralelo à essas reuniões periódicas, é... a Secretaria de Educação, ela disponibiliza também um ambiente virtual de aprendizagem pra essa capacitação. Na realidade a gente diz que ele tem a possibilidade de vencer essa questão do tempo e do espaço, ou seja, não precisa de o professor vir aqui pra ele tá em contato com o material de estudo ou com a troca de experiência com o colega. Essa é a intenção do ambiente. E, por outro lado, a gente tem o acompanhamento que é... Que acontece justamente nas visitas regulares nas escolas, acontece também nos contatos com os orientadores pedagógicos, não é? Que nos representam nas escolas... Enfim... A gente tem esses dois braços. Em relação às questões burocráticas, o que nós temos hoje, é o sistema de gestão acadêmica que ele mostra e fornece subsídio pra analisar, por exemplo, é... A prática do professor em sala? Acredito até que de uma maneira mais rasa e burocrática até porque só tem

ali o conteúdo, não é... E data em que aquele conteúdo foi apresentado, mas de alguma forma é uma documentação assim como é o diário. Tem essa mesma funcionalidade. O registro de faltas, notas, então a gente consegue fazer esse acompanhamento. Mas em termos de gestão acadêmica no sistema. Então, mais ou menos seriam essas... Poderia classificar em três frentes de acompanhamento.

Pesquisadora – E os temas dessas formações? Como que eles são construídos, quem participa da construção desses temas?

Coordenadora – Bom... Na verdade... É... É... Como eu to te falando, eu to há pouco tempo, mas, pelo que a coordenadora de área anterior me passou, é... Esses temas, eles são levantados através de conversas com os professores da rede, de alguma necessidade que algum colega ou outro aponte ou então de alguma necessidade que ela tenha observado, né... Nos espaços, nas escolas em que visitou ou até... De demandas até da própria Secretaria ou de demandas externas, por exemplo, nós tivemos esse ano a implantação da base... Da base curricular, né... Um grande tema para se estudar, então ao longo desse ano de 2018, algumas... Algumas formações abordaram a base, não é... E quando eu cheguei, ela me passou já aquelas que ela havia feito, porque esse ano a sistemática de capacitações ocorreu bimestralmente. No ano passado ocorria mensalmente, ou no ano retrasado... E... Ela já tinha feito algumas, então eu tentei seguir um pouco a linha que ela tinha deixado... E, além disso, uma necessidade que eu observei, porque à medida que a gente tava discutindo, nós discutimos... A primeira reunião que eu tive, as competências gerais, eu observei... É... Uma necessidade de aprofundamento maior com relação aos objetivos educacionais. Então, foi daí que surgiu o tema, né... Tratando de avaliação e, dentro da avaliação, como esses objetivos educacionais apareciam, não é... Notadamente, numa avaliação mais prática, um instrumento de avaliação, como é a prova, por exemplo... Um dos instrumentos... Então... Assim... Ela surge dessas demandas que a gente observa. Ou locais... ou realmente demandas diretas dos professores ou demandas externas.

Pesquisadora – A gente já até falou um pouquinho sobre a questão das tecnologias, mas atualmente existe alguma proposta da Secretaria para o uso das tecnologias na sala de aula... para os professores... Como é que isso atualmente está?

Coordenadora – Olha só, Bárbara... Na verdade, a gente vem num... num caminho aí, de alguns anos, que de certa forma, a questão material vem nos impedindo de desenvolver algumas coisas. É... Vamos justificar esse lado e depois a gente continua com as propostas atuais. O que acontece... Quando a gente teve a implementação do X Digital, nós tivemos distribuição de laptops pra todas as crianças, numa perspectiva de um a um... Cada criança tinha sua máquina e também com relação aos professores e orientadores. Só que esse parque

tecnológico, com o passar do tempo, ele foi se perdendo até porque a vida útil dessas máquinas não é muito grande. Além, obviamente, de superação por modelos mais novos... e de softwares e máquinas que têm um desempenho melhor, então, em termos de parque tecnológico, a gente vem aos poucos perdendo um pouco. Mas o que que eu converso sempre com os colegas aqui? É... O trabalho que se faz com tecnologia não pode ser um trabalho só pautado em máquina. Só pautado no suporte. Se a gente vem perdendo esse nosso parque em termos de máquinas com defeitos, máquinas com baterias viciadas e tudo mais, nós ganhamos por outro lado que essas pessoas que foram se incluindo ao longo desse período, elas, hoje, elas têm um computador de mão. Elas têm smartphones na sua grande maioria. É lógico que a gente não pode contar isso com todos os alunos e com todos os professores, né... Como a gente contaria se nós tivéssemos oferecido esse material. É diferente. O nível de exigência quando você oferta é outro. Mas levando isso em consideração, atualmente que propostas a gente tem? Que a gente tente é... É... Manter... A... E a... Incrementar ainda mais essa cultura de você integrar a tecnologia na escola, vinda da maneira que ela vier ou vinda no celular, ou vinda no trabalho especificado com quatro ou cinco máquinas nas sala, ou vinda do laboratório de informática que tenha pouco, que você faz também um trabalho de rotação, de estação... Um grupo lá fora, outro grupo na sala... O que a escola tiver de possibilidade de trabalho, pra quê? Pra que essa tecnologia realmente venha a auxiliar, que venha a somar. Ela não é um... Um fim em si mesmo. Ela é um meio pra que você possa alcançar uma coisa. Aliás... Era esse o slogan do X Digital, né... Que ela seja um meio. Então, por exemplo, você tem na nossa área de comunicação e expressão em Língua Portuguesa as competências específicas pra esses textos que são textos digitais, textos midiáticos. Se você não tem uma máquina pra cada aluno...? Tá. Tudo bem... Mas o quê que nós temos? Nós temos um computador lá na... Na... Biblioteca. Ótimo. Então nós vamos trabalhar com aquele computador na biblioteca de forma que eles tenham acesso mesmo que seja fora do horário de aula. Elenão fica na biblioteca fazendo pesquisa? Ele vai voltar pra fazer uma pesquisa naquela máquina. Assim... eu sei que as coisas não são... não são tão simples assim em todas as escolas. A gente tem essa consciência, né... A gente já teve realmente uma situação de tecnologia, de instrumentos de tecnologias oferecidos muito melhor que a gente tem hoje. Mas eu acho que o que fica até hoje, é a cultura. Porque se você não tem lá... uma cultura, você não vai a lugar nenhum. Mas se você já tem a cultura dessa prática, qualquer coisa que te der na mão, você vai trabalhar. Então eu acho que o viés é esse. É passar pros nossos professores e pros nossos colegas que sim. É possível. Temos outros instrumentos, né... que avançaram muito mais. O celular hoje pode ser um enorme aliado... Essa coisa de proibir

celular em sala, ela veio muito mais por uma questão de disciplina do que propriamente da integração da tecnologia no seu trabalho, não é...? Eu acho que... A questão é outra. Assim como o aluno pega o celular pega o tempo inteiro o celular pra ficar fugindo da sua aula, do que você tá trabalhando, ele vai fazer coversando com um colega, ele vai fazer passeando na sala, ele vai fazer jogando bolinha de papel na cabeça do outro... A diferença é o que ele tem na mão... Acho que é só essa a diferença. Então é a gente ver nesse sentido. A gente tem tentado estimular realmente assim. Tanto que as últimas reuniões que eu fiz... As últimas duas... Eu tentei é... Trabalhar o conteúdo com os colegas sempre usando um auxílio que foi o celular. Eu nunca pedi que ninguém trouxesse máquina... Celular, quem não tinha, sentava com o colega pra que vocês pudessem perceber a... As possibilidades que nós tínhamos diante desse equipamento que daqui a pouco também vai ser superado por outro, né... A tecnologia é assim... Uma vai superando a outra, mas tem que permanecer, não é o recurso, eu acho que essa é a maior questão. É a cultura. É você utilizar pra que sirva realmente como instrumento de trabalho e auxílio pra que essa criança possa aprender.

Pesquisadora – Em relação ao IDEB, a gente pensa bem a questão da qualidade, né... O que essa palavra significa quando se trata de educação?

Coordenadora – Qualidade... Boa! (risos) Na verdade, primeiro, é uma... Uma... É um conceito bem relativo, não é? Que pode ser qualidade deste espaço, pra essas pessoas, pra esse grupo de alunos pode não ser para outros, né... Porque, na verdade, eu vejo a qualidade ligada à equidade, não ligada à igualdade. Porque se você relacionar com igualdade, tem até uma imagem, pra mim muito representativa, né... e tá muito comum na internet... você acha rapidinho... Que são as três crianças num jogo de futebol, olhando num muro, né... E aí você pensa... Igualdade, né... E aí eu vou oferecer uma escada com dois degraus pra cada um, mas aí você tem um que é mais alto que o outro e aí essa igualdade não serve de nada. O que você precisa é equidade, quer dizer é de acordo com a necessidade dele. Então aquele que é mais baixinho, eu, por exemplo, (risos) vai precisar de quatro degraus. O que é mais alto um satisfaz. E aí sim todos vão chegar a um objetivo comum. Não é? Isso é equidade. Eu acho que a qualidade, um dos maiores compromissos que ela tem, é promover equidade. É a equidade, é realmente você oferecer aquilo que aquele espaço e aquelas pessoas precisam. Então eu não sei se isso é apenas um pensamento da Mônica, mas eu acho que não... é... pelos 20... Nossa... 25 anos de Secretaria (risos)... passando por esses lugares todos... Só não fui pra cozinha porque eu não sei cozinhar... (risos)

Pesquisadora – (Risos) Mas sendo diretor e precisando, acaba estando...

Coordenadora - ... acaba estando... É... Eu me formei nessa escola. Eu digo que a Secretaria de Educação foi uma grande escola para mim. Então eu acredito que esse seja o pensamento que eu aprendi aqui dentro, nesse espaço... Os vários diretores que eu convivi... Tive o prazer de aprender com cada um deles. Eu acho que não tem outro caminho que não seja esse.

Pesquisadora – E nesse mesmo viés... Uma educação de qualidade em Língua Portuguesa?

Coordenadora – É realmente transformar, né... E transformar, pensando no seguinte... É... O que a gente tem de importante nas interações, nas relações entre as pessoas é a comunicação. A língua portuguesa tem o sagrado dever de promover essa integração. Se a gente tá sob a mesma língua é pra que a gente realmente, usando essa língua, a gente alcance essa interação. E se essa interação acontece, a possibilidade de você lutar pelos seus direitos, a possibilidade que você tem de se expressar, é muito grande. E a possibilidade de intervir é muito grande, né... Eu não sei se eu vou viajar muito aqui no meu pensamento, mas eu acho que nós estamos num momento... Numa semana que a comunicação e expressão tá determinando o destino do nosso país.

Pesquisadora – E as tecnologias...

Coordenadora – Tão determinando o destino do nosso país, né... Se a pessoa não consegue fazer uma boa leitura da comunicação que tá acontecendo, o efeito é traumático, é bombástico. E... Assim... Eu quero errar nos meus prognósticos, mas eu acho que a gente vai chorar muito pela falta da língua portuguesa, a falta que essa língua portuguesa fez pra que a gente pudesse interpretar esse momento. Então eu acho que realmente... Se a escola conseguir assumir esse papel verdadeiramente, eu acho que a comunicação e expressão em língua portuguesa, seja lá que nome for que a gente dê pra essa disciplina, eu acho que ela vai cumprir o papel social dela.

Pesquisadora – Falando um pouquinho do currículo e planejamento anual... Quais são os documentos norteadores pra formulação e reformulação desses documentos?

Coordenadora – Olha só, Bárbara, de uma maneira geral, eu levantaria dois documentos importantíssimos hoje, né... As Diretrizes Curriculares, elas já orientaram entre aspas, né... Já foram envolvidas de alguma maneira pela base, né... Então a base é um dos pilares. E o outro pilar, eu colocaria é... O projeto pedagógico da escola. Porque se a gente precisa realmente adequar esse currículo àquela situação, àquele contexto... O documento que a gente tem pra legitimar aquele contexto é o projeto da escola. Então outros documentos a gente vai realmente visitar, mas eu acho que esses dois são primordiais.

Pesquisadora – Os problemas de aprendizagem em Língua Portuguesa... a sua visão nesse pouco tempo que você está na condição de coordenadora, mas você está nessa estrada já de

professora...quais os fatores principais que você citaria como problema da aprendizagem de Língua Portuguesa?

Coordenadora – É... Na verdade... Eu vou assim... Eu vou meio que separar um pouquinho pra gente focar na grande massa, porque as perguntas a gente tem que responder de uma maneira mais entre aspas padronizada, né... Retirando desse grande conjunto aqueles alunos que já tem de fato algum problema de aprendizagem, porque isso acontece e muito. A gente tem a equipe de inclusão que vem aqui fazendo um trabalho interessante e de apoio às escolas, é... Vamos lá aos nossos alunos ditos “normais”, né... Um rótulo muito feio, mas vamos lá pra essa grande massa. Assim mesmo, nessa... Nesse grande público, né... Nós vamos encontrar diversos problemas. Eu diria que nós temos problemas que são atribuídos a esses alunos que são atribuídos a esses alunos como problemas de aprendizagem, mas realmente são problemas pedagógicos, né... Esse aluno, pelo fato de ele ter uma condição socioeconômica mais baixo, problemas sociais, né... Que a gente às vezes ouve... ah... O pai é assim, a mãe é assado, ele não tem pai, mora com a avó, briga com o irmão... São problemas sociais que realmente vão atingir aquele indivíduo, porque nós somos seres sociais. Isso faz parte do pacote, né...? E aí... Esse aluno por conta desses problemas, a própria escola tenta tratá-los como se fossem todos... Aquela questão da equidade que a gente falou, né... Todos iguaizinhos, da mesma formazinha. Então não consegue alcançar aquela criança. Aquela determinado método de alfabetização não alcança aquela criança... Aquela criança começa a ter defasagem de aprendizagem... Isso vai se arrastando, se arrastando, se arrastando... Até chegar ao que a gente chama de 2ª fase, 2ª etapa do ensino fundamental e é justamente onde está o especialista desta área de comunicação e expressão, que somos nós professores. Então, aparece essa dificuldade aqui no 6º ao 9º, mas é uma dificuldade que já vem há tempo. Por várias lacunas que foram deixadas ao longo do caminho dessa criança, né...? Isso eu acredito que seja o maior número de casos que a gente encontra... Aqui até sendo um pouco leviana porque eu não tenho números pra gente afirmar isso, mas pelo que a gente vê nas escolas, eu acredito que seja isso. Então em termos de problemas, o que a gente teria? Essa criança que precisa de um atendimento, né... Mais... Mais detalhado, mais cuidadoso, que o professor muitas vezes até não tem formação para oferecer, né... E aí vem a nossa *mea culpa* como coordenador, como orientador, que precisaria ter detectado isso e ajudado em algum momento... Enfim... Ou se ele tivesse pedido ajuda também, mas de certa forma às vezes ele não tem formação suficiente pra isso. Ou ele também não tem um olhar tão sensível pra perceber isso... Porque também precisa desse olhar, né... Ou de repente, na pior das hipóteses que eu acho que seria a minoria da minoria, realmente com ele não se incomodar com a

situação e dizer... Ah... Eu to aqui no 6º ano... Ele já deveria ter adquirido isso e eu vou cuidar de quem já tem, porque eu não tenho tempo de cuidar dessa criatura porque ele não deveria estar aqui. Também é uma realidade. Então, assim... Eu vejo que... Dificuldades de aprendizagem são naturais, porque... no sentido de que cada uma aprende de uma forma, mas é interessante que a gente tenha um olhar de professor mais sensível pra gente atender a essa população. O que não é nada fácil...

Pesquisadora – E aí, pegando nessa parte das dificuldades de aprendizagens, que isso é algo bem pessoal e subjetivo, nós temos duas políticas públicas que acabam padronizando nossos alunos. Que é a BNCC e a avaliação externa, Prova Brasil, em relação ao 9º ano... 5º ano, né... E até a alfabetização tem a ANA também. Nesses sentido, de individualidade e padronização, como que esses alunos com dificuldades poderiam ser ou... Quais práticas dentro desse padrão?

Coordenadora – É interessante essa sua pergunta, porque esses dias eu estava conversando com a **Coordenadora** da equipe de inclusão, a professora W, e ela estava justamente fazendo um estudo... Justamente sobre isso. Qual o desempenho desses alunos é... É... Ditos incluídos, qual o desempenho deles nessa avaliação da ANA e na Provinha Brasil... Levantando esses dados. E... Pra nossa surpresa, não teve uma discrepância tão grande quanto é a nossa expectativa. Tem, logicamente, uma diferença, mas... Assim... Nada que um outro aluno que não seja da inclusão, que tenha dificuldades possa apresentar. Pelo menos pra mim foi o que ela apresentou pra mim lá naquela reunião do dia. Eu acho que, de repente, se fosse o caso de você se interessar nela... Mas assim, eu vejo que a educação de uma certa forma, né, ela tenta padronizar e ela tenta mensurar como se todos fosse iguais, né... E... Envolvido nisso aí, dessas avaliações externas, a gente também tem questões de políticas públicas muito... discutíveis... Não seria... Não posso dizer discutíveis, porque tudo que a gente fala que é discutível dá a impressão de negativo, né... Mas assim... Que poderiam fomentar reflexões. Qual intenção de realmente se avaliar essas crianças como se todas elas fossem iguais? Que relação essas avaliações têm com relação à questão de oferta de verbas pros municípios, pros estados, pra estruturação desse trabalho de educação? Então... Assim... Eu não tenho... Assim... Muitos subsídios pra questionar. Eu fico com dúvidas, na realidade, né... Eu não tenho respostas pra esses questionamentos todos... Eu fico com dúvidas, porque será que de repente você tratá-los como iguais... Que respostas você está obtendo? Que resultados... que relatórios trazem... Você tratar todos como iguais? Mas por outro lado, é preciso você mensurar qual o impacto de educação e dessa política de educação que parte ela tá alcançando

nesses diferentes municípios. Ok! Mas como fazer isso sem padronizar? Então... Assim... Eu acho que é uma história ali que ainda precisa ser bem discutida.

Pesquisadora – Essa pesquisa, esse estudo que ela está fazendo... Esse levantamento... São com os alunos que têm laudo... Da inclusão?

Coordenadora – Com os alunos da inclusão.

Pesquisadora – Ah, tá... Entendi.

Coordenadora – Alunos que têm laudo. Que têm laudo.

Pesquisadora – Tá.

Coordenadora – Porque também... Eles não fogem a essas avaliações.

Pesquisadora – Da Prova...? Então u aluno com síndrome de Down... Ele faria essa avaliação?

Coordenadora – Pelo pouco que eu entendi do comentário dela, sim. Acho que seria bom até averiguar. Se eu entendi corretamente. Mas pelo que eu percebi...

Pesquisadora – Em relação ao seu trabalho de coordenadora de Língua Portuguesa, qual fator, ou quais, você considera determinante?

Coordenadora – Do trabalho...?

Pesquisadora – Da organização do seu trabalho de coordenadora.

Coordenadora – Eu vejo dois aspectos básicos. O primeiro, pra mim, é a relação interpessoal. Talvez não seja valoroso pra outras pessoas, mas, pra mim, pro espaço onde eu trabalho, a primeira preocupação que eu tenho é com a relação interpessoal. Porque eu acredito que quando você tem uma boa relação, uma relação de confiança, uma relação mais aberta, fica mais fácil de você se aproximar das pessoas. E... Se aproximar das pessoas até pra você fazer um acompanhamento mais, mais... Verdadeiro do trabalho porque a pessoa não vai olhar você na porta e esconder debaixo da mesa porque a fulana chegou, né... E não é por aí... A gente não chegou pra fiscalizar. É pra acompanhar e dar subsídio. Então se você não tem uma relação de confiança, como é que você vai poder orientar, ajudar e até... Comentar mesmo, porque esse... Essa relação... Se é que a gente pode chamar assim de **Coordenadora** e coordenado (risos), precisa ter também um retorno, não é? A gente precisa observar e de repente chamar no cantinho e falar... Olha... Se você fizesse assim, não seria interessante? Você já tentou? E se a pessoa realmente, e, se o professor, ele tem conhecimento aprofundado do espaço dele, ele vai dizer... Não. Eu já tentei, mas eu tentei dessa, dessa e dessa forma. Não deu certo por isso, por isso e por isso, porque aqui no meu espaço as coisas acontecem assim. Tem coisa que o coordenador não sabe. Ele não é daquele espaço. Então é... É... É... a primeira coisa realmente que pra mim puxa tudo é essa relação.

Pesquisadora – E do trabalho docente? O que você acha que determina o trabalho dos docentes e pode determinar a organização do trabalho docente?

Coordenadora – Bom... Essa palavra organização aí... Ela.. Ela me causa uma certa estranheza no sentido de que eu não sou uma pessoa organizada. Então pra responder isso seja difícil... (Risos)

Pesquisadora – Não... Eu usei essa palavra, por quê? As leituras que eu faço, né... Do professor Luiz Carlos de Freitas, da UNICAMP, por exemplo, ele usa esses termos... Que as políticas públicas têm levado para uma padronização da organização do trabalho docente.

Coordenadora – (Risos) Entendi, meu anjo... Não... Eu to brincando aqui porque... Quando você falou... Eu tinha entendido... Eu ia pra um caminho, e quando você falou organização, eu já gelei... Meu Deus... é outra coisa pra mim...

Pesquisadora – Por isso que eu falei... Não... Você pode responder do trabalho então...

Coordenadora – (Risos) Olha, Bárbara, o que determina isso, né... Eu acho que duas coisas: competência técnica não pode faltar. Tá... Pra qualquer trabalho. É... Por isso eu não desmereço nem o trabalho do lixeiro. Eu acho que pra ser um bom lixeiro, eu tenho que ter competência técnica pra o que ele faz, tá. Competência técnica é básico, então isso nem se discute. Mas por outro lado, eu vejo é... Uma relação interpessoal importantíssima pra você organizar o seu trabalho, por quê? Através dessa relação, você vai perceber quem é o público pra quem você está trabalhando. Pra quê... Qual é esse público que você tá direcionando a sua organização do seu trabalho! Porque senão você vai dar aulas pras paredes. Então eu acho que a competência técnica sim. Você tem que saber o que você vai fazer, mas você tem que sentir o seu público e perceber as necessidades dele pra que você possa atendê-lo corretamente, porque não adianta você ser um supassumo da comunicação e expressão, saber tudo de língua portuguesa, todas as regras de hífen, se aquela sua turma não sabe estruturar uma oração. Então de nada adianta você saber tudo isso, não é? Então eu vejo esses dois pontos. E um terceiro que eu acho interessantíssimo pra justamente compor essa organização é esse estudo do professor, mas no sentido de buscar constantemente. Se você vai organizar o seu trabalho, você já tem em mente o que você pretende trabalhar de acordo com o público que você pretende trabalhar, você tem que pensar em como você vai trabalhar. E aí esse como, ele vai surgir da sua inquietação. Dessa sua curiosidade que você estar sempre buscando novidades, socializando com os colegas esses elementos à sua volta. O que as pessoas têm feito... Pra você também crescer e também não ficar nessa acomodação que a gente já falou e que muitas vezes acontece.

Pesquisadora – então a próxima pergunta você praticamente respondeu... Se é possível medir a aprendizagem... né... que é um pouco questionável e responder a essa pergunta e até mesmo de medir a aprendizagem, mas acaba que nós, professores, trabalhamos com essa medição. O que mede a aprendizagem do aluno nesse modelo de educação?

Coordenadora – Olha... Cada sistema tem a liberdade de escolher a sua forma de avaliação, não é... Vamos escolher o nosso contexto aqui... Aqui, a gente continua trabalhando com nota que de certa forma amarra bastante. Essa nota, ela aparece como uma nota bimestral que vai ter uma... Uma média aritmética no final, não é... Coisas da época que nós estudávamos, essa... Mas assim... Tem uma pitadinha de refresco aí, na medida em que você, no bimestre, pra fechar essa nota, o professor tem que... a liberdade de utilizar instrumentos diferenciados, nem que seja pelo menos três. Essa é a regra, não é... Isso dá... Como eu disse que dá um certo refresco, porque ele libera o professor pra não ter aquela... Aquela... preocupação de ter que tirar dez pontos de um aluno num único instrumento que aprova. Que representa um único momento num bimestre inteiro que tem aí... Sei lá... vinte e poucos dias de aula... Nem se fala a quantidade de horas. Isso já dá uma tranquilizada e possibilita o professor que, ao mesmo tempo que ele tenha que dar um número, né... Esse número saia de observações e de avaliações que possam é... Demonstrar o alcance ou não dos objetivos que ele tinha ou não em relação àquela turma. Não vejo isso como o ideal. Mas... Também pra que a gente pudesse avançar um pouquinho mais no sistema de avaliação, nós dependeríamos de uma série de outros fatores e outras variáveis, né... Então eu acho que pro momento, é o que é possível, eu não acho o ideal.

Pesquisadora – Então, como você falou de observação, eu ia perguntar a concepção de avaliação que a rede trabalha.

Coordenadora – Ainda se amarra muito na nota, né... Acaba de certa forma sendo uma avaliação classificatória, mas é... Tenta transformar essa avaliação, né... Final aí... Numa avaliação que possa ter um caráter somativo, um caráter formativo, e até um caráter diagnóstico mesmo, porque à medida que você tem a possibilidade, liberdade de organizar os seus instrumentos em sala, né... O professor tem a possibilidade de aplicar a sua avaliação e determinar o seu momento avaliativo. Então eu acho que isso dá uma certa liberdade, né... Ao mesmo tempo que a gente tem a coisa estruturalmente amarrada, dentro de sala o professor tem uma certa liberdade, né...

Pesquisadora – Eu posso estar sendo repetitiva... mas prefiro perguntar agora do que faltar informação depois... O que você considera influente ou determinante na avaliação dos alunos?

Coordenadora – (Risos) Sem problemas... Influente ou determinante... Olha... Eu acho que nessa nossa avaliação, ela precisa surgir de um planejamento que veio de uma... Lembrei agora da nossa reunião, né... De uma nascente, que seriam as habilidades que eu queria trabalhar com ele. Eu tenho que ter isso muito claro. Muito bem linkado. Principalmente levando em consideração, o que de fato é prioridade naquele determinado momento. Porque há turmas em que você pode caminhar um pouco mais e aprofundar um pouco mais. E turmas que não. Principalmente com esse público que a gente tá identificando, nós precisamos, diante desse público, observar quais seriam as prioridades e o que de fato seria essencial pra que ele pudesse observar, não é? Então eu acho que isso realmente é o que vai direcionar, o que vai é... É... organizar a sua avaliação. Quer dizer... De onde eu parto? De onde sai o meu trabalho? Onde eu pretendo chegar com eles? E aí sim eu vou vendo metodologias que alcance metodologias que alcance o que eu quero. E aí sim a sua avaliação faz sentido. Se for uma avaliação de final de processo.

Pesquisadora – Especificamente a prova Brasil, como você a define? O que é a Prova Brasil?

Coordenadora – É. A gente poderia olhar essa prova usando um caleidoscópio, não é... Você tem várias visões da prova. (Risos) Vamos lá... Você tem uma visão política, você tem uma visão econômica e financeira, por que não? Né... Porque ela vai determinar depois, mais adiante, alguns repasses. Você tem uma visão muitas vezes mal utilizada que é uma visão eleitoreira. Você tem uma visão mais crítica de quem realmente analisa os descritores, os objetivos que estão presentes ali pra que aquilo possa realmente somar pra sua turma e determinar novos caminhos e planejamentos... Enfim... Você tem diversos olhares. Eu vou dizer a você que eu num... Não seria uma pessoa assim, das melhores pra defender, mas também não gostaria de acusar sem ter maiores informações. Mas eu acho que realmente é um instrumento a se pensar, principalmente levando em consideração que a criança que está láaa no interior do Amazonas faz a mesma prova que a criança que está no centro do Rio de Janeiro, ou melhor, no centro não. Da Zona Sul do Rio de Janeiro... Porque lá também tem escola pública. Então assim... Eu acho que é bem questionável.

Pesquisadora – A rede faz algum tipo de orientação, articulação das atividades e avaliações escolares com a avaliação externa?

Coordenadora – Você diria assim... Tipo um preparatório... Alguma coisa assim...?

Pesquisadora – É. Alguma atividade voltada para aquilo ou que os professores articulem...

Coordenadora – Olha, Bárbara... Eu desconheço alguma coisa específica. O que eu percebo é... Uma... Na realidade, eu não sei se seria integração, mas, na verdade, o que a prova... Ela exige... Isso de certa forma já aparece nos planejamentos... Nos currículos das turmas ou pelo

menos, pelo que eu ouço, né... Já estão presentes, já estão interligadas. Então eu não vejo necessidade de... Para tudo! Hoje nós vamos nos preparar para a Provinha Brasil. Na medida em que você tem já isso tudo em comunhão, esses objetivos interligados, eu não vejo, pelo menos, eu nunca vi isso na rede. Parar e fazer um preparatório. Tá...

Pesquisadora – Lendo as Diretrizes Curriculares que estão disponíveis na plataforma do município para os professores, a concepção de linguagem compreendida pela rede é de ação individual orientada para uma finalidade e uma prática social. Você acha que as questões da prova são coerentes com essa concepção? Ou seja, os nossos professores estão trabalhando com essa concepção de linguagem aqui. Atividade individual com a prática social. Você acha que aquelas questões estão compatíveis com isso... Com a forma que se trabalha aqui?

Coordenadora – Olha... De certa forma, sim. Por que eu digo de certa forma? Nós chegamos a fazer até uma atividade aqui na outra reunião avaliando as questões... Na realidade é... A gente viu o seguinte... Você viu questões ali que são questões conceituais, tem questões de compreensão, que são um nível de complexidade mais rasos. Eu acho que na medida em que você coloca essa aplicação e prática social, você precisaria ter nessas questões, objetivos educacionais com no mínimo uma complexidade de aplicação desse conceito, né... Pra que realmente aquilo tivesse essa função social. Alcançasse essa função social. Então assim... Eu acredito que algumas questões... Não. Não contemplem. Mas aí eu também... se disser maioria ou minoria, estou sendo leviana porque eu não cheguei ao ponto de fazer um estudo, mas tem questões que sim e outras nem tanto.

Pesquisadora – Falando um pouco de dados, né... Os resultados que a gente tem da Prova Brasil de 2016, qual a leitura que você faz desses resultados, da proficiência desses alunos daqui do município.

Coordenadora – Olha, Bárbara... Eu vou fazer uma leitura muito rasa, porque... Como eu peguei a coordenação... Eu cheguei há pouco tempo, eu não tive um acompanhamento que eu possa assim, que me permita fazer uma análise mais detalhada, né... Mas o que eu posso, e percebo, é que há realmente um avanço. É... Pela prova, pelo que a gente observa lá nos índices, nos resultados, até mais 9º ano do que propriamente no 5º ano... 5º não... No 6º, né...?

Pesquisadora – Quinto.

Coordenadora – 5º... É 5º mesmo. É que eu confundo 5ª série com 5º ano. Ai... Coisas de velhice, mas enfim... O 9º ano... Quer dizer... o inicial... O final de cada etapa, né... Então eu percebo um aumento maior no 9º ano. A que isso seria atribuído? Confesso a você que... Teria que fazer uma análise profunda.

Pesquisadora – É... Porque fazendo uma leitura no nível de proficiência da primeira até a última, parece que ficou durante umas duas ou três edições no nível dois de proficiência e ficou umas quatro edições, incluindo essa, no nível três.

Coordenadora – Foi aumentando.

Pesquisadora – Foi aumentando. Assim... Houve um retrocesso de uma edição para a outra, mas muito pouco. E... pra chegar ao nível 4, faltam 0,4 na próxima edição, né... 274,6 e pra chegar ao nível 4 seria 275 pontos. Em termos de prova, houve um avanço.

Coordenadora – Poderia pensar assim... Em vários fatores, né... Que eu acredito que tenha interferido. Um dos fatores é a formação dos professores, porque de um tempo atrás nós não tínhamos professores com graduação, nem com especialização, muito menos com uma pós-graduação stricto sensu e latu sensu. Esse número vem avançando. É... Pelo próprio interesse das pessoas e pelo estímulo também... Advindo do... Nosso estatuto do magistério, né... Que vem fazendo enquadramento por formação, independente da... De... Atuação, mas ele vem enquadrando por formação. Então eu acho que isso é um estímulo, né... Eu acredito também muito que a gente tenha revitalizado uma parte do corpo docente, né... Com concursos ao longo desse período. Então o colega que chegou, já chegou também com outra formação.

Pesquisadora – É.. De 2009 pra cá foram dois concursos.

Coordenadora – Foram dois concursos, né... É... Talvez a própria estrutura da Secretaria, pode ser que tenha contribuído. Eu até acredito que possa... com formações, por exemplo, é... O... Ai, meu Deus... O de alfabetização...

Pesquisadora – PNAIC.

Coordenadora – PNAIC. Que é um trabalho recente, Também possa ter contribuído. É... Nós tivemos também, cada vez que o lançamento de programas como, por exemplo, a... A... A própria Olimpíada de Língua Portuguesa, eu acho que vem crescendo, então assim... Eu acho que tem vários fatores que podem ser elencados aí interferindo nesses avanços, né... Mas assim, pra gente ter uma certeza, teríamos que verificar mais detalhadamente.

Pesquisadora – E esses resultados de proficiência tanto em Português quanto em Matemática, até mesmo como o IDEB, que envolve o fluxo, você percebe implicações no currículo e no planejamento?

Coordenadora – Pergunta de novo...

Pesquisadora – Implicações que eu digo, assim... Por conta dos resultados, você percebe modificação no currículo, na formulação de projetos voltados pra isso... é... mexer no planejamento por conta da Prova Brasil, porque o resultado foi baixo, incluir determinado conteúdo, desenvolver determinado projeto?

Coordenadora – Olha... Confesso a você que eu num... Não tenho essa informação pra te dar. A minha percepção é que tenha, mas eu não posso te afirmar. Talvez a **Coordenadora** do

Setor pedagógico do 2º segmento, cuida mais desses dados e tudo, ela possa ter uma segurança maior para te responder.

Pesquisadora – No portal do Inep, tem uma seção com perguntas frequentes e tem a informação de que o objetivo da Prova Brasil e do IDEB é que os resultados sejam incorporados pelos profissionais da educação e da sociedade. Você percebe a incorporação desses resultados aqui na Secretaria ou pelos professores de Português?

Coordenadora – É...Essa incorporação seria no sentido de verificar, por exemplo, se é... Se houve, como a gente estava conversando antes, né... Se houve um decréscimo, a que esse decréscimo foi atribuído ou alguma coisa assim?

Pesquisadora – É... De assumir, pegar esse resultado pra si ou a partir disso...

Coordenadora – Sim... Eu me lembro até da fala da coordenadora na nossa reunião de Língua Portuguesa que ela veio dar os parabéns, veio falar dos índices e tal e que na realidade que essa nota, ela esteve conversando com os coordenadores pedagógicos e diretores pra que eles levassem esse resultados pra escola e observasse, né... Em que isso poderia interferir no que eles avançaram ou não e de repente poderia interferir em alguma competência que não teria sido desenvolvida... Enfim... Eu me lembro que ela tocou nisso até na reunião... E a ideia é realmente essa... Não é só comparar a escola uma escola com a outra, um município com outro. Mas é utilizar esses dados para replanejamentos, né...

Pesquisadora – Essa pergunta é um pouquinho longa, mas é porque prefiro explicar primeiro, tá... A escala de aprendizado é dividida em quatro níveis de proficiência, né... Avançado, proficiente, básico e insuficiente. E, pra cada um, há sugestões de tipos de atividades. Então pra avançado, sugere atividades desafiadoras; para as turmas e alunos com nível proficiente, atividades de aprofundamento; nível básico, de reforço; e insuficiente, atividades para recuperação de conteúdos. Na publicação e no detalhamento dos resultados, a gente vê que há porcentagem de quantos alunos da rede estão em cada nível, né... Tem o total e tantos por cento pra cada um. Ao receber essa informação, a rede e a coordenação de área de Português fizeram, ou fazem ou têm planejado para fazer um estudo com esses professores, gestores, para trabalharem com os demais anos de escolaridade visando ao próximo IDEB, à próxima prova?

Coordenadora – Olha... No meu trabalho de coordenação, eu não cheguei a ver essa possibilidade... Agora... Não sei se de forma geral, com os orientadores pedagógicos, é... Chegou-se a discutir esse detalhamento dos níveis e os direcionamentos pra cada um. Talvez tenha sido trabalhado. Mas eu também não sei te informar. Esse trabalho com orientadores é também feito pela coordenadora que veio aqui.

Pesquisadora – Na plataforma Qedu, que tem participação da Fundação Lemann, o IDEB dos anos finais, agora em 2017, cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6, portanto,

segundo essa análise “tem o garantir mais alunos aprendendo e com fluxo escolar adequado”. O site não explicita quem é o sujeito que tem esse desafio.

Coordenadora – (Risos) É indeterminado...

Pesquisadora – A quem você atribui esse desafio?

Coordenadora – Sujeito indeterminado... Pode? Cabe nessa oração?

Pesquisadora – Se tiver terceira pessoa do plural... (risos) ... ou com índice de indeterminação do sujeito... (Risos)

Coordenadora – Não... Eu acho que o problema mora na ausência do índice de indeterminação do sujeito... (Risos) Olha, Bárbara... Eu acredito que à medida que esse profissional, ele está trabalhando na área de educação... Lamento informar, mas ele tem o compromisso com isso.

Pesquisadora – Entendi... Quais desafios os professores dessa rede enfrentam? Você até já citou quando falamos dos problemas... Você acha que é possível medir, formular e reformular políticas públicas educacionais com base na Prova Brasil?

Coordenadora – Ei acredito que a Prova Brasil seja uma... Sirva de um diagnóstico. Eu acho delicado ela funcionar como determinante. É... Como todo dado, como toda informação numérica, é... E aí vamos levar pra nossa área... é um argumento de prova concreta pra você desenvolver uma dissertação, um pensamento... (risos) Não é verdade? Então eu acho que serve como um argumento pra alguma coisa que se pretenda fazer, mas a minha preocupação é tomar isso como muito representativo, porque... Volto a dizer... Isso é um pensamento meu, tá... De quem absolutamente não é especialista na área de políticas públicas, muito menos na área de avaliação em educação, mas assim... É... Como professora me incomoda tratamento igual pra espaços diferentes e pessoas diferentes, mas deve ter lá sua funcionalidade. Então... Vai servir sim, mas de acordo com um certo cuidado.

Pesquisadora – Bom... Inicialmente, era isso o que eu tinha pra perguntar...

Coordenadora – Se você lembrar alguma coisa, me manda um “zap”, passa um “zap”... (risos)

Pesquisadora – Bem... inicialmente... (risos) Quase uma hora...

Coordenadora – Eu só to com dó de você porque eu falo muito e as minhas respostas duram em média, dois minutos...

Pesquisadora – Não... É isso que eu quero...

Coordenadora – Pra você escrever tudo isso, vai ser complicado, mas tem um programa que transcreve...

Pesquisadora – Não... Está ótimo! Agradeço sua paciência e atenção.

ANEXO D – Transcrição - 4ª Formação de Língua Portuguesa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO– 4 de outubro de 2018.

OBS.: Os professores estão numerados apenas para organizar a transcrição.

Coordenadora de área suplente

Turno da manhã

Coordenadora – “... não basta dizer que faz e que aquilo tem x resultado. Que evidências você tem de que o resultado realmente aconteceu por conta daquele seu trabalho? Então sempre percebi isso... porque isso ajuda a gente a planejar, ok? Bom... falando em planejar... é... eu vou mostrar para vocês a operação do nosso trabalho hoje, mas antes eu queria só mostrar a ferramenta que usei, porque vocês sabem que eu tenho o pé lá (referindo-se ao uso das tecnologias) e não tem como fugir, né? Eu descobri isso aqui (referindo – se ao Padlet) num curso que eu fui com professores do Instituto Federal que tinham sido convidados pelo MEC, né... de vez em quando o MEC faz XXX ... a fazer um treinamento fora do país. Esse grupo de professores foi selecionado no processo de inscrição e seleção e eles passaram, se a minha memória não me falha, seis meses na Finlândia. Olha... seis meses... cheguei a babar. Quando eles foram se apresentar lá em Volta Redonda que era a contrapartida deles, né... tudo bem! Você vai. Você vai ser treinado, mas quando você voltar, sua contrapartida é você multiplicar isso na sua região. Tinha professores de Volta Redonda, todos eles da Educação profissional... professores de Volta Redonda, Campos, São Gonçalo... e eles vieram fazer esse trabalho em Volta Redonda ano passado e eles colocaram várias questões que eles observaram lá... porque eles tanto tinham acompanhamento, ou seja, capacitação e formações com a equipe de educação de lá, como visitas e observações em escolas. É uma coisa que achei bastante interessante que eles colocaram, depois vocês podem colocar na internet, tem esse projeto lá... acho que é Professores do Futuro, uma coisa assim... e eles têm um canal de podcast é... acho que Professor Nota 10... depois eu coloco no Google para vocês com mais precisão, mas enfim... uma coisa que eles viram lá e que chegou a chocá-los foi que o povo finlandês com todo o contexto histórico, né... é um povo que teve que aprender a confiar no outro. Senão não conseguiriam estar onde eles estão hoje, pós-guerra. Então a cultura deles é confiar um no outro e essa confiança um no outro é uma confiança existe nas pessoas de um modo geral, na escola e entre professores e alunos. Então, por exemplo... essa coisa de cola, ninguém tem problema com cola, porque o professor confia que o aluno vai colocar ali na prova o que ele sabe e o aluno confia que ele realmente vai ser avaliado pelo professor pelo que ele sabe. Mas ele sabe que ele tem um caminho pra chegar até ali... Essa relação de

confiança, ela se multiplica em desempenho, em compromisso, em coisa que nosso povo, infelizmente, não pensa... (...) (Fala de professora)

Sabe aquele agite antes de usar? É aquela coisa de agite antes de usar porque a gente precisa mudar um pouco essa cultura, mas por que eu tô contando isso pra vocês? Porque além dessas questões culturais, é... eles também observaram muito o que é usar essa metodologia na rotina de trabalho. E eles perceberam que a mudança dessa metodologia despertava um maior interesse no aluno, um comprometimento maior. Então por isso que na última reunião eu trouxe umas coisas diferentes pra vocês, que eu aprendi com eles, e hoje eu também tô usando umas coisas que aprendi com eles e adaptei. Aqueles dois ... Kahoot e aquele de dar a opinião no final (referindo-se à nuvem de palavras) também aprendi com eles e esse aqui também aprendi com eles, Padlet. O que que é esse Padlet? É uma plataforma online que você pode fazer um cadastro até um determinado número, mas o que eu faço agora? Eu atualizo, eu mudo e ali você consegue organizar em pequenos murais. O Padlet funciona como murais. Vocês vão ver que é uma grande tela e que você vai postando o que você precisa. Ele vai funcionando através de post. E aí você organiza essas postagens na maneira que você quiser. Ele tem uma organização que é tipo o Facebook, que é uma embaixo da outra, como se fossem feeds. Você tem uma postagem com colunas, então em cada coluna você separa os assuntos ou então vocês têm essa que vocês vão ver aqui que eu usei para vocês. Ele é muito intuitivo, é muito simplório de usar, tá... Não demanda grandes habilidades. Quando vocês quiserem testar, assim como vocês arriscaram com o Kahoot e quiserem alguma dica, tá? Só entra em contato... tô tentando fazer isso aqui e não to conseguindo... como é que a gente faz? E o detalhe é lembrar sempre, sempre: qualquer recurso que manda na vida da gente, não é o recurso. Nunca. O que manda na vida da gente é o nosso objetivo. O que que eu quero fazer. Aquilo ali é de acordo com o que eu quero fazer? Beleza! Eu vou usar... pode ser uma XXX possível... despreze. Vai errado. Então primeiro é o objetivo. Combinado?

Então essa aqui é a carinha dele. Tem várias formas de organizar e depois a gente conversa sobre isso, tá... Mas o assunto hoje... que a gente ganhou o segundo melhor da região (referindo-se ao IDEB), né... Vai ser avaliação. Acabamos o terceiro bimestre, né... para vocês terem uma noção esse aqui é o nosso Padlet e a gente vai caminhar por esses posts, ok? O acesso a ele é só nesse enderequinho aqui. Não precisa de login, de senha... Vamos começar a trabalhar... Vou pedir para vocês para que entrem nesse endereço aqui. Para começar, não tem www. Tá bom? Coloca direto na barrinha que é mais fácil. Porque se você coloca no Google, ele pode levar para outros caminhos. Vou dar uma olhadinha para ver se vocês estão precisando de ajuda. Se quiser anotar primeiro aí nos seus bloquinhos... porque aí qualquer

hora você pode entrar. É o nome mesmo do recurso e aí a gente escreve com o login que eu criei: padlet.com/XXXXXX/portugueXXXX. Então... (repetiu o endereço) O nome que eu dei pro nosso Padlet é “portuguesXXXX” sem acento. (repetiu mais duas vezes o endereço) então vai! Beleza! Já entrou! (percorreu a sala para auxiliar na conexão)

Bom... pessoal, aqui vocês têm uma visão geral do que vão explorar porque o desenho que escolhi foi esse. Como tem o mesmo assunto, a gente vai pulando aqui soltinho igual amarelinha, tá bom? Vamos pulando de quadrinho em quadrinho. Deixa eu ver o pessoal... (verificou mais uma vez para auxiliar quem ainda não tinha conectado) Vê se você está na rede do auditório... num primeiro momento dá pra gente acompanhar por aqui (mostrando a projeção)

(Professora chega) Olá! Seja bem-vinda! A gente tá no celular... Num primeiro momento a gente pode ver aqui tudo junto... olha lá... a gente vai começar por aqui... nosso primeiro postit vai ser por aqui...

(Vídeo: Globo Natureza, mas não abriu na rede) Qual a importância de uma nascente? Que importância ela tem nas nossas vidas e no ecossistema em geral? Esse vídeo, eu peguei naquela propaganda que passa na Globo... Globo Natureza... só que esse vídeo não pode baixar. A gente tem que rodar ele na rede... é... então o que a gente vai ver ali? A gente vai ver... enquanto ele tá rodando ali, é... por mais que a gente seja professora de português é... a gente entende que as nascentes são de extrema importância, né? No pensamento de vocês qual seria um aspecto dessa importância das nascentes? O que vocês pensam que seria importante?

Professor 1: É um tema muito complexo, né?

Coordenadora: É.

Professor 1: O percurso que ela vai prosseguir é... complicado... qual o percurso? Como que ela vai chegar até o final?

Coordenadora: Uhum... Será que vai chegar? Ou até onde vai? O que mais gente?

Professora 2: XXXXX a quantidade de nascente... proteger... tudo vai depender... (falou muito baixo)

Coordenadora: E eu vou pegar no seu pronome indefinido aí... Tudo... (risos). No seu tudo... e o que que a gente pode dizer que tudo vai depender da nascente? Que tudo é esse?

Professor 3: Manutenção de vida...

Coordenadora: Manutenção de vida em que sentido, professor? Vamos aprofundar mais...

Professor 3: Tanto humano quanto ... é... no caso de ecossistema... animais... é... necessidades básicas...

Professora 4: É o termômetro da natureza... quando uma nascente, ela seca, você sabe que ela está começando a rareficar a água naquele local. Tem acontecido até no bairro X mesmo... porque eu converso muito com os meninos... e eles falam que essa seca ela está acabando com muitas nascentes e aí é um problema que o povo ainda não teve essa visão. Por que que isso acontece? As queimadas, né...? A poluição das matas, não é isso? Toda nascente, ela normalmente nasce em morro. Ela vem do morro. Até em Resende, nós estivemos lá... e eu tive conversando com um rapaz e ele contando que eles fizeram umas construções perto da cachoeira e teve uma tromba d'água que ela caiu justamente na cabeceira dessa cachoeira e isso enche Resende de vez em quando, mas não é só ali. O homem tem a mania de empurrar, né... ele empurra a água, ele tira a água do seu percurso, não é isso? E ele não sabe que quando vem muitas chuvas, elas procuram justamente aonde tinham essas nascentes, né... Por que essas nascentes são ali que elas estavam e, se começa a ter muita chuva, então elas voltam para aquele mesmo local. Então quem constrói nesse entorno sofre com essas destruições.

Coordenadora: Diante desse destaque todo que a gente tá dando a essas nascentes, a gente percebe que não é exagero, mas também não é poesia, a vida começa ali... porque se a gente não cuida dessa nascente, esse problema vai, digamos, reverberar. Ele vai espalhar. Ele vai causar, como a professora colocou ali, um problema em tudo. Tudo. É uma ótima definição, porque vai espalhar e vai passar problema em tudo. Certo? Muito bem! Esse vídeo não quis abrir aqui... No de vocês ele abriu, né? No meu não. Mas, tudo bem... o que ele fala é basicamente isso, né... que a importância das nascentes pros rios e, que sem essas nascentes, esses rios não existiriam. E conseqüentemente é o que a gente tá vendo hoje: grandes problemas de ecossistemas, grandes problemas nas cidades principalmente que dependem muito do rio para nossa sobrevivência. Tá? Muito bem! Então voltando pro nosso espaço, o que que a gente vai fazer então? A minha pergunta pra vocês agora, levando em consideração a importância dessas nascentes, é a gente pensar se... se a nascente é importante pra a natureza, é importante pro percurso, né... dessa vida e a gente tá falando de avaliação, fazendo analogia, qual é a nascente das nossas avaliações? Onde é que elas surgem, por que motivo nas nossas avaliações, qual é o ponto de partida? Tá? Isso, não vou ouvir de vocês. Vou ler de vocês. Então o que que vocês vão fazer agora? Meu amiguinho que tá aqui perdido, pensando qual é a nascente das nossas avaliações. O que que a gente pensa com o surgimento delas? E aí a gente vai discutir isso... a gente vai discutir isso... o que vocês vão encontrar aqui, nesse espaço, é o que a gente adora fazer em redes sociais, ou seja, comentar. A gente tem um espaço aqui para adicionar comentários e aí eu queria pedir a vocês que cada um respondesse: Qual é a nascente das suas avaliações? Onde é que elas surgem? Elas partem do quê? Ok?

Como vocês não se cadastraram, isso vai ser mais legal por que a gente vai fazer um debate às cegas. Eu não vou saber... eu não vou saber quem é que postou. Tá? E a gente vai discutir apenas as ideias. Combinado? Quem tiver sem, pode fazer aqui no meu (referindo-se ao notebook), fica à vontade que a gente consegue... pensa bem... faz uma... avaliação aí... faz uma reflexão... qual é a nascente delas? Tá? Levando em consideração tudo isso, tá bom?

(Professor chega atrasado)

Coordenadora: Estávamos aqui no celular... pra gente fazer uma pesquisa de opinião...

Professor 5: Dá pra fazer aqui no notebook?

Coordenadora: Dá... Tranquilo! Fica à vontade. É porque normalmente o pessoal não traz o computador, então quem trouxe, fica à vontade...

(Pausa. Grupo formulando resposta e a coordenadora auxiliando os professores com dúvidas)

Coordenadora: Isso aqui é um espaço de aprendizagem... pode andar à vontade...

(Ainda auxiliando os professores no acesso.)

Coordenadora: Pessoal, quem não conseguir e quiser fazer na minha máquina, pode ficar à vontade, tá bom?

(Pausa)

Coordenadora: Já está dando pra vocês verem as respostas dos colegas aí... (Pausa). Pessoal, eu tô vendo lá e só tem um comentário... (Pausa longa) Qual a nascente das suas avaliações? Olha só, pessoal... enquanto tem alguns colegas aí é... digitando... só para a gente ir complementando algumas informações... a primeira é que pelo o que a gente observou, a gente tem a ferramenta funcionando com um desempenho melhor. É... No celular na hora de postar, as meninas identificaram bem. Você digita, no cantinho, tem uma setinha à direita que é o enviar. No computador, que a tela é maior, você enxerga isso mais facilmente. No celular a tela é menorzinha e diminui a nossa visão, tá... então ... o detalhe é vocês observarem o seguinte... depois eu vou voltar aqui para vocês observarem o comentário do Professor 5. Quem cadastra, aparece com o nome. Quem não está aparece como “anônimo”. Então é legal, dependendo do objetivo que a gente tem, se a gente que fazer uma audiência, como a gente tá aqui, com respostas anônimas só pra focar o conteúdo, sem problemas, não tem a necessidade de cadastro. Se você quer participar e, inclusive avaliar, que eu já usei isso aqui com os meus alunos, tá, pra fazer um trabalho, e obrigatoriamente a gente tinha que se cadastrar. Por quê? Porque a minha intenção é avaliar os comentários que eles faziam. Eles não comentam no Face? Não comentam aqui. Então a cada recurso que eu oferecia pra eles, eles tinham que usar esse recurso, ler o texto, assistir o vídeo, e fazer um comentário. Então a minha avaliação tinha que contar com essa identificação mesmo, tá? Por isso que a gente usou o

cadastro. Então a colega está escrevendo aqui, a gente tá observando os comentários dos colegas, o que que eles observaram e identificando qual é a semelhança com a nossa ideia, em que ponto aquela observação do colega complementa a sua. A pergunta que a gente fez foi uma analogia à importância das nascentes na vida do planeta, no ecossistema, o caminho que essas nascentes acabam provocando... porque é a partir dela que nasce um rio que vai fazer seu percurso e ao longo desse curso ele vai alimentando, vai alimentando o ecossistema, não é verdade? E aí a gente pensa o seguinte: Caramba! Como é que a gente vai comparar a avaliação com nascente, se nascente é ponto de partida e avaliação pra gente, muitas vezes, é ponto de chegada? A gente pensa na avaliação lá no final. Na realidade, o que a gente tem que lembrar... a nossa avaliação, vocês já viram isso várias vezes, ela não é ponto de chegada. Ela aparece ao longo. Ela inicia, ela tá no meio, ela tá no final. Então, a partir disso, a gente pensar o que que provoca... o que que provoca a discussão desse encontro. Vamos ver o que vocês colocaram aqui? Qual é a nascente das avaliações de vocês? Enquanto isso, quem está postando continua, tá, pessoal? Vamos lá...

“Elas surgem no que pretendo que meu aluno tenha compreendido no final do bimestre.” - Então a minha ideia é... eu dou aula num período, o que é que ele compreendeu até esse momento, pensando nisso, preocupado com isso, eu vou e organizo a minha avaliação.

“A partir do trabalho desenvolvido, no qual os alunos estejam aptos a apresentarem o que conseguiram assimilar no decorrer do processo.” - Então tem um trabalho que foi feito, e aí, a partir disso, eu espero que eles estejam aptos de acordo com o que estão apresentando. Estão aptos ou não estão aptos? Esse é o ponto de partida da minha avaliação.

Outra observação: “A partir dos conteúdos aplicados, sendo feito de forma continuada e depois das avaliações, trabalhando as dificuldades que aparecem no decorrer dessas avaliações que foram feitas.” - Então, na realidade, o colega colocou que a partir do que foi aplicado, vai fazendo a avaliação continuamente. Não espera um período maior. Vai fazendo continuamente. E trabalha as dificuldades à medida que elas vão aparecendo. Então se você vai avaliando ao longo, essas dificuldades que vão aparecendo... já vai trabalhando junto. Esse é o ponto de partida da avaliação. Ok?

“Reflexão sobre o conteúdo do bimestre e o comprometimento dele. Então o que que ele produziu ao longo do bimestre, se está comprometido ou não. E aqui a gente já tem uma diferença que o colega coloca: uma coisa é o conteúdo e outra coisa é a questão do comprometimento. Não é? O que a gente poderia chamar de uma questão mais atitudinal também...

“As minhas avaliações nascem a partir dos conteúdos aplicados e assimilados durante o processo” – Ok! Conteúdo... processo e como ele chegou a esse conteúdo no final. Ok!

“A partir da assimilação do conteúdo apresentado.” - De novo aparece o conteúdo...

“Surtem a partir do que foi desenvolvido nas aulas, tanto os apresentados por mim, quanto dos apresentados pelos alunos.” – Então, aí a gente tem as aulas, o que foi apresentado nelas e o retorno, né? Desse aluno em relação a isso. Eu acho que ficaram faltando algumas falas, né...

(Pausa)

Coordenadora: O professor 5 coloca: “As aulas que antecedem as minhas avaliações.” - O ponto de partida são as nossas aulas. Ok!

“Depois do trabalho realizado eu vejo o que o aluno assimilou dos conteúdos propostos.”

“As avaliações surgem a partir dos conteúdos desenvolvidos, visando sempre o aprendizado e o conhecimento do educando.”

“Levo em consideração o que foi trabalhado em sala...”

“As avaliações nascem a partir do diagnóstico das dificuldades da turma, a partir daí são estabelecidos objetivos...” – Ok!

“Ser flexível através do processo avaliativo...” – Muito bem!

Diante desses comentários todos que vocês analisaram aqui, o que que a gente poderia colocar como pontos comuns das falas de vocês? Conteúdo, é um. Outro além de conteúdo. Assimilação? Aprendizagem? E outra coisa que vocês colocaram sempre...

Professor 1: Estratégia.

Coordenadora: As estratégias que vocês usam, mas vocês sempre se preocuparam com o quê? Com o fator: tempo, período. Ou é aula, ou é o período, que vai ser chamado de processo, não é? Ou é o bimestre... Então a gente tem três aspectos aí. A... o conteúdo, as estratégias, o que voês fazem, é por outro, o tempo. Só que tem um detalhezinho. A nascente não é a origem da origem? Quando vocês falam isso, vocês ainda estão num riachinho. Vocês não estão na nascente não. Quando surge a sua aula? (Pausa) Sua aula sai de onde? De onde sai os conteúdos? Sai de onde? Sai do planejamento. Perfeito. E o planejamento sai de onde? Ele é baseado em quê?

(Professora fala em tom muito baixo)

Coordenadora: Aaaah...Ok. Ahamos a nascente. O que que acontece, pessoal? O conteúdo que a gente trabalha em sala, de acordo com a estrutura de hoje, não é? Que é a tal da novidade que a gente falou hoje de manhã... a novidade já chegou na praia... né? Essa novidade que a gente trabalha em sala, não nasce mais no conteúdo. Não nasce mais... A

nossa nascente começou a ser outra. Com essa novidade, a nossa nascente são as habilidades que estão previstas lá na base. Uma coisa que nós não estamos acostumados a trabalhar. Ainda não aprendemos assim. Quando ensinaram a gente a ensinar. Quando nos formamos professores, ninguém disse: Olha... pra você chegar lá na sua avaliação, pra você, antes da avaliação, dar o seu conteúdo, antes do seu conteúdo, de você montar o seu planejamento, você agora tem uma coisinha que já existia, mas a gente não valorizava tanto, né... Todo mundo falava habilidade, habilidade, habilidade, mas agora a coisa ficou formalizada. Nós temos uma base. Temos habilidade a serem trabalhadas. E aí... quando a gente pega essa bendita base e olha para o nosso planejamento, a gente já acha que a coisa virou de cabeça para baixo, que aquele planejamento já não serve pra mais nada. Na realidade, o planejamento que nós fazíamos, já era um pedaço de riacho, que a fonte agora é a habilidade. Que o conteúdo que tava no nosso planejamento faz com que agora desenvolva a habilidade. Essa é a diferença: a nossa nascente mudou de lugar. A gente descobriu que a nascente é um pouquinho antes. Tá? Essa é a ideia. Então pessoal, partindo disso, o que a gente vai conversar hoje? Levando em consideração que a nossa avaliação tem que surgir das habilidades, né? A gente também tem que lembrar como é que a gente pode, como também disse a coordenadora do segundo segmento do ensino fundamental, se realmente a gente está atingindo essas habilidades ou não e que a gente ainda continua naquela nossa formação... e a gente continua. É assim que a gente organiza a vida da gente, não é? A gente foi formado professor. E não é o fato que a gente tá preocupado com habilidade que a gente não vai trabalhar com conteúdo. Não é isso não...

Muito pelo contrário. Ninguém falou isso. (Tom mais incisivo nesses três períodos). Mas na hora da gente avaliar, a gente tem que apurar um pouquinho mais o nosso olhar. Dar dois passinhos para trás e perceber se aquele conteúdo que foi ministrado na aula, se realmente eu me preocupei em desenvolver determinada habilidade. Numa grande maioria das vezes a gente tá acertando, tá, pessoal?! A gente tá acertando. Intuitivamente a gente tá acertando. Mas a gente precisa colocar um pouquinho mais de consciência nisso daí para a gente resolver, como bem disse a coordenadora, os nossos problemas internos. A gente precisa saber se esse aluno que tá lá, há um tempão... se ele consegue alcançar isso, obviamente que ele vai adiante, né? Mas a gente entrar em conflito com habilidades e conteúdos, a gente não vai conseguir caminhar, tá? Então, a partir dessa nossa discussão... Da nossa visão... Nós vamos observar o seguinte: temos a base, certo? Essa base, ela foi apresentada numa estrutura. Coisa que vocês já viram, não é? Se as nossas fontes de inspiração, são as nascentes da avaliação do nosso trabalho em sala, são as habilidades, a gente não pode lembrar que para

chegar a trabalhar com essas habilidades, nós tivemos um caminho anterior, não é? Olhar de cima para ver onde surgiu essa bendita nascente. A gente tá na área de linguagens, que tem competências específicas da área de linguagens. E, antes disso, a gente tem as competências gerais que a gente discutiu, não foi? Essa competência geral da área, ela vem só para Língua Portuguesa e a gente começa a afunilar a coisa. Dentro da língua Portuguesa, a gente vai ter também as específicas da Língua Portuguesa. E depois essas competências são organizadas em eixos, habilidades temáticas, em objetos de conhecimento, que são os nossos tradicionais conteúdos, mas de uma maneira mais, digamos, mais abrangente. E depois a gente chega nas habilidades, que elas são divididas, relacionadas por anos de trabalho da gente, certo? ... Aí a gente volta à pergunta anterior... Como é que sabendo desse caminho todo, a gente vai avaliar por habilidades? Como é que a gente vai transformar isso aqui numa coisa prática, concreta no nosso dia a dia e não um documento que vai ficar guardado na gaveta porque ele é muito chato... Esse é o nosso objetivo maior, tá? Então vamos lá! O que que a gente tem aqui? (Pausa)

Professora 2 – Seria muito bom se esse quadro aí... Se cada série aparecesse quais são as habilidades por ano.

Coordenadora – Com certeza! Eles postam nesse formato Power Point, né... E aí (...) ficar exatamente qual é a nossa opinião sobre o ano de escolaridade que a gente tá trabalhando, né... Aí o que que dá essa nossa referência? O conteúdo... Aí a gente volta ao planejamento anterior: Peraí... Tô perdida! O que que fazia mesmo quando eu pensava só em conteúdo e não pensava em habilidades? Ah... eu pensava, por exemplo, quando eu tinha que trabalhar, sei lá... resenha. Lá no nono ano. Então, essa resenha, ela tá incluída aqui naquela parte de produção do conhecimento e tudo mais nas habilidades que a gente relaciona. O legal é a gente estar sempre com as coisas em paralelo, porque se você tenta misturar muito, você acaba se confundindo. Então o ideal é você colocar em paralelo e ir observando. Acho que a melhor maneira é... se você tenta mesclar, você acaba confundindo um pouco as coisas. Alguns conteúdos aparecem nas habilidades mesmo que seja fora do nono. (...) O que acontece é que a diferença é: o nível de profundidade que você dá aqui. Em cada uma.

Professora 2 – É só você reconhecer... num você vai reconhecer aquilo, e no oitavo e nono você vai produzir aquilo.

Coordenadora – Você chegar num nível maior. Vamos dar só uma olhadinha em um detalhe que eu achei interessante... eu não sei se vocês já observaram... mas o que que acontece lá na... lá na base, né? Na matriz que eu tenho que trabalhar por competência... gente, as crianças estão aflitas com o celular, né? Eu tô mostrando aqui, mas vocês vão encontrar tudo aí, vamos

olhar aqui no computador que a tela é maior. A gente está tendo alguns cabelos brancos, não é? O que que acontece lá, pessoal? Não sei se vocês observaram... todas as habilidades, elas apareceram com um código na frente. Aquele código, ele tem uma razão de ser. E lá tem um documento... eu achei esse documento na Secretaria de Educação de Manaus... você tem que pegar a estrutura da base e mastigar pro professor entender o documento. E uma das coisas que eu ia destacar é o código que aparece na frente de cada habilidade. E esse código aqui, ele índia pra gente o seguinte: as primeiras letrinhas que têm aqui indicam qual é a etapa. Se é ensino fundamental, educação infantil... é aí que significa... Educação infantil (mostrando o exemplo na tela), ok? Os outros dois dígitos, eles indicam pra gente... o primeiro par de números indica o grupo por faixa etária. No caso... educação infantil, mas pra nós, o que vai aparecer aqui é justamente o ano de escolaridade. Qual o período que aparece aqui? Do sexto ao nono. Aqui no meio, essas letrinhas indicam pra gente o campo de experiências. No nosso caso, vai ter lá no campo de experiências vai ter lá da questão publicitária, o outro na produção do conhecimento, o outro de vida pública e cotidiana... então aqui tem que aparecer o campo, tá bom? E aqui a numeração daquela habilidade que a gente está trabalhando, que é um, dois, três, quatro, cinco... a sequência delas. Esse código aqui... se você encontrar uma habilidade perdida, você já sabe pelo código que ela tem. Não sei se vocês já tinham observado isso... tá bom?! Além disso, tem uma outra coisa que nos interessa mais ainda que é essa questão de organização. Olha só... O que que acontece no texto das habilidades? Olha aí a nossa fonte de avaliação, nossa fonte de trabalho, nossa nascente. As habilidades são habilidades essenciais que tem que as habilidades d aluno. No texto, aqui... elas vêm oh... no código aqui. EF, que é o quê?

Professores - Ensino fundamental.

Coordenadora – 06?

Professores - Sexto ano.

Coordenadora – HI?

Professores - Habilidades.

Coordenadora – O campo... que é o campo de História. E habilidade aqui que é o número 14. Então eles pegaram essa habilidade pra gente entender como é organizado o texto da habilidade. Por quê? A primeira coisa que aparece no texto é o verbo, certo? E esse verbo, ele vai explicitar o processo cognitivo que está envolvido nessa habilidade. O que que o aluno precisa fazer. O que ele precisa atingir. Ele precisa diferenciar. Ele vai diferenciar o quê? Imagina o cara de matemática tentando entender isso aqui... né? Nós estamos na vantagem. O complemento verbal aqui... Ele vai justamente explicar qual é o objeto de conhecimento.

Lembra o nosso conteúdo? Mora aqui, no meio do texto. Qual é o nosso objeto de conhecimento? Escravidão, servidão e trabalho livre. E o que o aluno tem que fazer com esse conteúdo? Ele tem que... Diferenciar. E aqui no final, o que seria para nós o adjunto adverbial... O professor de matemática não sabe, mas a gente sabe... O que quer dizer aqui? Nós chamamos de modificadores. Os modificadores desse verbo, ele vai nos indicar o contexto. Em que situação que o menino vai viver a experiência de diferenciar esse conteúdo. Então ele vai diferenciar, mas em que contexto? No mundo antigo. Tá? Então se agente contextualizar a estrutura textual do que a gente recebe como habilidade, a gente já tem um caminho pra trabalhar e, por outro, a gente tem a nascente do que a gente vai avaliar. Eu sei que tenho que avaliar pelo conteúdo, a maneira como ele vai apresentar a aquele caminho e em que espaço. Vocês já tinham observado a estrutura da base? Como é que ela vem com tudo anotadinho? Acho que isso aqui dá uma clareza maior. Ok? Tudo bem! Pensando nesses verbos, em cima do que a gente conversou sobre muitos... muitos objetos de conhecimento... alguns se repetem ao longo de todos os anos... só muda o nível. Só muda a profundidade da coisa. Existe uma classificação... uma classificação antiga... pós – guerra ... galera lá dos Estados Unidos sempre pensa as coisas antes... pensam as coisas, a gente acha legalzinho e em algum momento a gente acaba achando interessantes. Houve um estudo em psicologia cognitiva em que esses estudiosos organizaram justamente é... não as habilidades, mas esses processos cognitivos, tá... Esses verbos de ação que levam a gente a propor atividades em sala e também a avaliar se realmente o aluno, como vocês falaram, alcançou aquilo que nós nos propusemos a oferecer a eles. E aí esses verbos foram classificados, foram organizados. De que forma eles foram categorizados? O mínimo de profundidade. O que é que o procedimento mais básico, que foi o que você falou, ele começa a reconhecer... Até ele chegar, alcançar um nível mais alto de ele avaliar determinada coisa. Ok? Então foram organizados no que eles chamam de taxonomia de Bloom. Ou seja, já na base do conhecimento, nós temos aquilo que nós chamamos de complexidade de conhecimento. É o nível, um pouco mais raso. Etapa que você conhece as coisas. São o conhecimento das coisas, tá? Então, reconhecimento são lembranças de práticas que a gente já tem. Então toda aprendizagem nossa começa no conhecimento. Exemplo, vocês conheciam o Padlet? Vocês conheceram hoje. Primeira etapa. Tá? Primeira etapa. Uma etapa de conhecimento. Agora todo mundo sabe a complexidade dessa aprendizagem? Vamos pensar que você vai passar para o nível da compreensão, que significa conhecimento do conceito e da prática. Você conheceu... você começou a praticar, e a conhecer um pouquinho mais e a compreender o funcionamento. Você já subiu o nível da sua aprendizagem. Ok? É quando, por exemplo, o seu aluno... você informa ele que existe

uma coisa chamada sujeito. E não é aquele sujeito que aparece lá na lei, que é preso lá na delegacia e que aparece lá na manchete do jornal. Sujeito é uma estrutura na oração. E aí... o que é que faz esse sujeito? A gente começa a compreender... o sujeito, ele faz a ação do verbo. Começou a subir o nível da ação. Ele começa a compreender. A aprendizagem melhora. A partir disso, ele pode aplicar. Ou de repente ele encontra em alguma oração... Uma oração sem sujeito e aí você pede a ele: Olha... Cadê o sujeito da frase? Você saberia identificar? Ou então: Olha... Essa sua frase... Complete essa frase que eu estou te dando com um sujeito. Não tem sujeito e aí ele vai aplicar aquilo que ele conheceu... que é o conceito do sujeito que ele entendeu... que é quem faz a ação, e agora ele vai aplicar usando na frase. Se ele consegue fazer com essa base, ele consegue subir e ir adiante. Ele não vai conseguir fazer essa análise sem antes conseguir passar por essas etapas. Você não começa operacionalizar o que você não conhece! Você não consegue analisar uma coisa que você não compreende. Então aqui é a base da construção do conhecimento, dessa base. Na análise ele vai examinar a relação desses conceitos. Por exemplo, sujeito é comum. Beleza! Mas como é que a gente tem sujeito que é composto, ou que é simples... Como é que esse sujeito aí nessa frase, ele pôde ser determinado e na outra não... Isso interfere na interpretação do meu texto... Ele já consegue fazer relações. No mínimo, o pensamento (...). Pra chegar à síntese, que é mais avançado, que é onde você tem os conceitos e a prática e você leva para uma outra aplicação, um outro espaço que ele começa a produzir os textos dele, usando o sujeito. Até chegar na avaliação e ele pegar o texto do colega e falar: Olha, aqui oh... Você usou esse sujeito aqui e você não colocou na concordância correta. Esse sujeito aqui está no plural. A concordância não tá legal ou aqui você não deveria colocar isso não, porque nessa história aqui você tá dizendo que ninguém sabe quem matou, mas como você coloca um sujeito aí? Sujeito é indeterminado. Não sei quem é ele. Então é o julgamento de valores que envolvem a união de conceitos e práticas. Pessoal, então por que é que a gente tá colocando aqui uma coisa tão teórica para vocês? Por que para cada nivelzinho de ensino de aprendizagem... é importante que a gente tenha conhecimento disso... Existem verbos... Verbos. Aqueles lá da habilidade. E aqueles verbos, eles vão indicar para a gente o mínimo de aprendizagem que a gente tá exigindo do aluno. Diga...

Professor 1 – Como transpassamos a nascente praí, onde você colocaria ela?

Coordenadora – A nossa nascente?

Professor 1 – É.

Coordenadora – Ah... tem que ser aqui...

Professor 1 – E se esse conhecimento for adquirido é... errado aí?

Coordenadora – Você diz o quê...?

Professor 1 – O conhecimento errado.

Coordenadora – Pegar um conceito errado?

Professor 1 – Isso.

Coordenadora – Ou o aluno confunde o conceito de sujeito com o conceito de predicado?

Professor 1 – É...

Coordenadora – É aqui que a gente tem que bater. Senão ele não alcança.

Professor 1 – A nascente então seria nesse conhecimento?

Coordenadora – Ela começa no conhecimento. Porque pra você chegar...

Professor 1 – Mesmo ele sendo errado ou certo...

Coordenadora – A nossa concepção é que ele seja construído de maneira correta. Mas eu digo assim... a nascente do nosso trabalho que vai justamente estar nas nossas avaliações, é partir do conhecimento que o aluno tem. Senão você não vai conseguir que ele tenha uma boa produção textual. Se ele não tem essa noção de estruturação de frases, que a frase tem sujeito e predicado, ele não consegue produzir o texto. É o comecinho, é a sementinha. A gente tem que começar desse ponto aqui oh... Dependendo do ano de escolaridade que ele está, ele já tem que trazer alguma base de conhecimento daquilo. Se a gente percebe que aquilo ali não tá bem trabalhado, a gente tem que ver... Porque senão você não consegue chegar aonde você quer.

Professor 1 - Eu tô falando isso, porque você falou que... começa no meio da nascente e não lá no início, não é... por isso que eu tô falando... não tá começando lá no início...

Coordenadora – Porque a gente pega o aluno já no sexto ano. Algumas coisas a gente vai realmente começar no conhecimento.

Professor 1 – Muitas dúvidas...

Coordenadora - ...outras, ele já traz algum conhecimento. A gente vai ver aqui ...

Professor 1 – Gostei dessa... em relação ao que você colocou antes... a...

Coordenadora – Sim! Ali é de onde a gente parte. Fala...

Professora 4 – Eu trabalho... Esse ponto aí eu sempre trabalhei (..). Atividades que você sabe... E aí como que eu trabalho? Eu pego o meu aluno e peço para ele do jeito que ele sabe escrever, entendeu? Aí ele escreve pra mim, me entrega o que ele escreveu e eu vou corrigindo aquilo e devolvendo pra ele, ele passa a limpo e ele me entrega de volta, eu corrijo de novo, devolvo pra ele. Até eu formar o bolo. Eu falo pra eles que é uma receita. Às vezes eles perdem no pensamento, mas eles não sabem encaixá-lo, organizá-lo. Mas quando você tem esse processo, é difícil, você consegue atingir o aluno. E a maioria dos meus alunos, eles,

quando vão fazer o Enem e essas provas de concurso, eles têm notas altíssimas. Por quê? Eu pego lá na base... porque eu trabalho com Ensino Médio há muitos anos... Então eu sempre fiz isso lá no Ensino Médio. É mais fácil... Porque já vem com o comecinho, entendeu? Eu não saberia como montar isso lá na 5ª série, mas lá no ensino médio eu já pego aquilo que ele traz com ele e ensino ele a organizar. Que a introdução, o pensamento coerente... quando ele termina... Eu faço isso umas dez vezes, tá... Às vezes eu trabalho uma redação só o ano inteiro. Eles ficam desesperados... Quando ele chega no final do ano, ele já sabe escrever. Por quê? A partir daquela, ele começa a ter uma visão da escrita.

Coordenadora – É... isso você faz ali no corpo a corpo.

Professora 4 – É... dá trabalho...

Professor 1 – Organizar esse conhecimento é o primordial, né...

Coordenadora – Sim. Pra dar base pra outros. E aí independente do nível que a gente nota que o aluno sabe... É aí que vem aquela concepção de educação que a gente tem. Ninguém é uma tabula rasa. Algum conhecimento a pessoa traz. Então, a partir daquele conhecimento que a gente vai creditar. Esse conhecimento está adequado pro lugar que a gente tá? Esse conhecimento, para eu colocar o outro em curso, ele tá sedimentado? Por isso que a gente tá falando ali que, na verdade, a avaliação não é o final do processo.

Professora 4 – Não!

Coordenadora – É ao longo do processo. Então quando você começa qualquer coisa, primeiro você tem que perceber que conhecimento ele tem pra aquele determinado trabalho que você tá fazendo. Porque senão você já vai chegar exigindo um nível lá, por exemplo, de aplicação que ele não teve! Ele não tem o conhecimento, como que ele vai aplicar aquilo? Tá?

Professora 4 – É isso aí.

Coordenadora – Então por isso que ali... aquela base do conhecimento é a nascente das nossas avaliações. A gente precisa realmente saber que conhecimento ele tem, se ele aplica aquilo, aliás... Que conhecimento ele tem, se compreende aquilo, se ele aplica e aí a gente vai levando, seguindo adiante pros outros níveis. A questão do processo vai ficando mais complexa. Pra nós adultos, por exemplo, funciona do mesmo jeito! Aquilo ali serve pra aprendizagem de qualquer idade. A gente não começa já julgando se aquilo é útil ou é útil pra nossa vida. Primeiro a gente tem que conhecer. A gente tem que entender o funcionamento. Tem que ter uma forma de verificar... uma aplicação. Analisar aquilo ali direitinho. Tá? Pra depois a gente julgar. Se não a gente não chega a lugar nenhum. Aquilo ali é o encadeamento de pensamento e de aprendizagem que a gente tem. Vamos partir pra prático o que a gente viu um pouquinho na teoria? Olha só... Deixa eu ver quantos vocês são... (Pausa) Papelzinho.

Bonitinho... A tia é malvada. A tia não é nada democrática... (Em tom de brincadeira enquanto distribui os papéis para a divisão das equipes) Bruxa disfarçada! Vamos lá... a pessoa é malvada... muito malvada... Aqui crianças... Pessoal... se organizem agora em grupos conforme com o que vocês têm em mãos... Cada grupo vai ser um nível desses de complexidade aqui que apresentamos, ok? Tem o do conhecimento, da aplicação, da compreensão, da aprendizagem, da síntese e da avaliação.

(Pausa. Professores se movimentam para a divisão.)

Coordenadora – Pessoal!!! São grupos de três pessoas...

(Pausa e os professores ainda se organizam.)

Coordenadora – Eu vou deixar com vocês um texto que vai falar um pouquinho mais sobre isso aqui... Ok... Sobre essa pirâmide. Vamos dar uma lida, porque apesar de eu ser malvadinha, tenho momentos de bondade... Então eu vou entregar esse texto para vocês, porque depois desse texto, nós vamos ver se de fato o campeão voltou. E dessa vez vocês vão trabalhar em grupo. (Na reunião passada, essa atividade foi realizada individualmente.) Tá? Então nós vamos fazer aquela brincadeirinha do kahoot, né... Vamos apostar lá... e ver qual é o grupo, né... Que vai se sair melhor. Combinado? Mais pra isso, eu vou dar uma colinha pra vocês, tá bom? Não sou tão malvadinha... Aí... Vocês só perdoem que eu vou precisar dos jovens, porque estou sem óculos... (Pausa) Pessoal, eu vou ler com vocês porque a letra tá pequenininha. (Pausa) Eu tirei de um site que falava sobre a taxonomia de Bloom pra gente ver melhor. (Pausa) Ok? Vamos lá... Vamos dar uma lida juntos aí... Tá pequenininho... Tá pequenininho... Pra gente não ficar muito tempo lendo. Depois, eu aconselho vocês... Que vocês pesquisem mais sobre o assunto que é interessante. Até pra ter um pouquinho mais de segurança.

(Leitura do texto.)

Coordenadora – Então na verdade, pessoal, ela vai classificar os objetivos educacionais nessas três áreas. Tudo bem? A gente vai focar no intelectual e vocês sabem também nas habilidades que a gente tem lá na base, a gente vai ver que contempla essas outras, tá bom? Bom...

(Leitura retomada)

Coordenadora – Aquilo que a gente comentou... Ele não pode aplicar se ele não tem o conhecimento, não é? Bom...

(Leitura retomada)

Coordenadora – Então a gente tem lá, nosso objeto de conhecimento, as habilidades... Aparece lá as habilidades a partir de um tema, que vai levar a um objetivo que a gente deseja.

Então a gente tem que perceber em que nível tá aquilo. Será que meu aluno precisa de alguma coisa anterior para alcançar esse nível, por isso que ele não tá alcançando? E aí tendo essa consciência, a gente vai direcionar justamente pra esse trabalho de ter uma base maior para ele poder alcançar, ok? Bom...

(Retomada do texto)

Coordenadora – E aí vem o quadrinho... Taxonomia no domínio cognitivo. O que que nós temos em cada nível, pessoal? A base da pirâmide é o conhecimento, não é? Refere-se à habilidade... Vê se tá dando pra vocês acompanharem aí... Refere-se à habilidade de recontar, definir, reconhecer ou identificar uma informação específica. Conceitos... Os conceitos que a gente tem na Língua Portuguesa ou nas outras disciplinas. A partir de situações de aprendizagem anteriores. Então ele vai ter esse conhecimento. Óbvio que ele tem e deve ter tido outros conhecimentos que constroem. Isso aqui... a gente tem que lembrar o seguinte. Eu sou professora e eu preciso ter uma noção de teoria de aprendizagem. A aprendizagem, ela funciona como uma grande árvore, né? Onde a gente vai pendurando os conhecimentos ali e ancorando uns nos outros. Eu não posso pôr uma folha nova se eu não tenho um galho pra prender essa folha. Certo? Eu não posso ter esse galho novo se eu não tenho um tronco para colocar esse galho. Ou seja, isso é o que a gente considera como uma aprendizagem significativa... Significativa. Eu só aprendo o conceito de sujeito se, por exemplo, eu tenho a possibilidade de reconhecer de diferenciar o que é uma ação, do que é um objeto e do que é uma pessoa. Se eu não tenho visão, eu não vou ter sujeito, né? O verbo até pode em algumas circunstâncias virar sujeito, mas não é uma situação de conhecimento básico, não é?

Professora 6 – E aí a gente... Antes já falava isso. O abismo que tem, por exemplo, eu pego muito sexto ano. Esse ano foi até uma... Por conta de horário eu não tô com sexto ano. Hoje... Agora é o professor XXX que está trabalhando com sexto ano. Mas existe um abismo. Eu às vezes pego turmas de alunos que não conseguem copiar do quadro corretamente. Isso eu acho que acontece com quase todo mundo. Então a gente vê que aí vem esse nó.

Coordenadora – E aí onde é que você vai pendurar se você não tem o galho pra pendurar essa folha?

Professora 6 – Exatamente! Você não tem como trabalhar o conteúdo de sexto ano se você não voltar e criar esses galhinhos para que você consiga fazer...

Coordenadora – Na verdade, gente, é uma angústia muito grande, porque você tem... Você se depara lá com uma situação em que você vai trabalhar com o aluno naquele determinado ano de escolaridade. Aí você pensa: Caramba! Eu vou ter que voltar isso! Mas... Se você não volta, O camarada vai ancorar, vai pendurar esse conhecimento novo aonde? Ele não tem

aquilo! Então a frustração vai ser maior ainda. Porque você vai se sentir trabalhando sem ter resultados! Então, às vezes, engatar uma rezeira, mesmo que seja rápida compensa pra você não ter um prejuízo maior. Se você segue adiante sem essa base, ele não alcança. Esse é o detalhe, tá? Então esse é o nível do conhecimento. É o básico pra gente seguir adiante. Que verbos... Que verbos usamos para os objetivos proporcionar esses... Esse nível de conhecimento ou na nossa avaliação a gente vai perceber se o aluno realmente tem o conhecimento naquela situação. O verbo apontar. Aponte qual é alguma coisa. Defina sujeito. Enuncie, inscreva, marque. Vamos recordar, relatar, repetir, nomear, sublinhar. Isso tudo aqui é na verdade definição, identificação, conhecimento. Ele conhece ou não conhece? Ela bate o olho e ele sabe? Ele conhece aquilo ali? Se eu coloco esses verbos, o que eu tô colhendo dele, é o nível de conhecimento. Se ele tem aquele conceito, se ele realmente identifica aquele conceito e se aquilo ali está construído nele. Se ele passa por essa situação e passa bem, é sinal de que ele tem conhecimento daquilo. Agora vamos subir o nível. Vamos ver se ele compreende isso? “Refere-se à habilidade de demonstrar compreensão pela informação.” Então ele tem a informação, ele reconhece a informação e ele compreende a informação. (Retoma a leitura) Então ele compreende e ele consegue traduzir pra você o que entendeu. Isso é compreensão. Verbos que a gente usa quando quer alcançar a compreensão... Vamos puxar pra consciência. Descrever, discutir, esclarecer, examinar, explicar, expressar, identificar, realizar, narrar, reafirmar, traduzir e transcrever. Isso tudo aqui... O que a gente espera do nosso aluno é que ele compreenda aquele determinado conhecimento. Subiu o nível! Vamos pra aplicação. (Retoma a leitura) E aí vem aquilo que a base pede pra gente: situações reais do uso da língua. Não adianta a gente ficar colocando a coisa no artificial, não é? A situação real. E o que é que a gente tem como verbos quando a gente quer alcançar esse nível? Aplicar, demonstrar, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar. Olha ele aí. Praticar, traçar e usar, ok? Eu vou tá aplicando conhecimento que adquiri, entendi como funciona e agora aplico. Coloco na prática, na situação real. Vamos agora subir o nível. Antes de compreender, eu vou analisar. (Retoma a leitura) Quando a gente vai analisar uma situação, o que é que a gente faz? Um esqueteamento, não é? A gente pega aquilo, que é a nossa dúvida... a gente vai picando. Peraí... Por esse lado é assim. Por esse assim, por esse assado. Pra analisar, você tem que desmontar, né? Pra você realmente observar o que está acontecendo. Pra isso, você tem que ter as anteriores. Senão você não consegue fazer uma boa análise. Analisar, o calcular aqui se for um problema mais concreto. Classificar, comparar, contrastar, debater, diferenciar, distinguir, examinar, provar. Você tem que desmanchar, desfazer. É igual desfiar frango, tá... A síntese é o contrário. O que você desmontou, na

síntese, você reúne e conclui como se você buscasse aqueles pontos comuns, né? Ou você quisesse fazer um resumo. É justamente a síntese. (retoma o texto) Então, você analisou, você reúne aquela informação, fazendo um resumo do texto. Articular, compor, constituir, ordenar, criar, reunir, formular, precisar, planejar, propor e esquematizar. Quando você pede pro aluno... Como de costume... A gente tá fazendo um curso... Você lê um artigo enorme. Qual é a síntese que você tira dele? Qual é o esquema, o resumo? Na realidade, você está tirando o supressumo daquilo, porque você teve conhecimento, você compreendeu o que quis dizer. Você de repente relacionou com questões mais práticas, você aplicou. Analisou os pontos que estavam apresentados ali e você produz uma síntese. Por último, a gente passa pra avaliação. Por quê? Toda leitura, usando um exemplo nosso, enquanto professor... Em toda leitura, não pode ser um leitor passivo, você tem que se posicionar diante daquela leitura para que realmente você tenha uma leitura produtiva. Então você, leitor, professor, você vai ter que se posicionar. Fazer a sua avaliação, certo? Aquela leitura, foi uma boa leitura, foi bom pra você, foi profunda. Ela realmente tem aplicabilidade e aí você faz uma avaliação daquilo. O que a gente espera, pessoal, é que o nosso aluno consiga chegar nesse nível. De avaliar realmente o que passa por ele. Quando a gente tem lá na base aquela questão de estudar fakenews e ele perceber se aquela notícia realmente é real ou não, isso não dá pra fazer com ou muito menorezinhos, porque é uma avaliação e ele tem que ter vivenciado desde o início pra chegar até aqui. Tá? É o nível mais alto de desenvolvimento em termos de complexidade, tá? Porque na avaliação... é essa capacidade de realizar um julgamento sobre o valor de algo, ou produto, ou uma ideia, levando em consideração critérios que são conhecidos. Ele não pode simplesmente dizer: ah... Eu gosto ou eu não gosto. Isso não é avaliação. Avaliação tem que ter critérios... Pra amadurecer esses critérios, você tem que ter passado por outras etapas. (Retomada da leitura) Apreciar, avaliar, eliminar, escolher, estimar, julgar, ordenar, preferir, selecionar, validar e valorizar. Todos esses verbos são relacionados às habilidades, ok? Então, pessoal isso aqui é um mapinha da nossa nascente. Onde que surge nosso trabalho. Onde vai surgir a avaliação para depois verificar se de fato o nosso trabalho alcançou o que queria. A brincadeira agora é simples. Vocês tiveram uma ideia sobre cada uma dessas... Dessas escalas aqui... Vou dar dois minutinhos pra vocês discutir o que entenderam. Depois desses minutinhos, vamos passar pro Kahoot. Lá no Kahoot, a brincadeira é: vocês vão responder em grupo. E aí eu digo pra vocês assim: É... No nível do conhecimento... Quais desses verbos poderíamos utilizar para darmos conta de trabalhar o conhecimento dos nossos alunos? Ok? E por aí vai todos os grupos. Então... Vamos digerir... Alguns minutinhos pra vocês começarem. (Os grupos discutem o texto.)

Coordenadora – Vamos lá pessoal... Já terminaram? Grupos, grupos, grupos! Agora que vocês já conversaram um pouquinho... Já entraram num acordo sobre como é que as coisas funcionam... Vamos começar a brincar, certo? E a brincadeira vai ser em equipes. Na última reunião, agente usou o Kahoot e ele serve pra... Apresentação de quiz, basicamente. E esses quiz, eles ficam disponíveis na internet, né? É... O que acontece quando a gente entra, ele vai pedir um nome, não é? Você cadastra um nome pra poder trabalhar. E dessa vez, diferente da outra, a gente fez individualmente e esse a gente vai fazer em equipe. Quando vocês entrarem, a primeira informação que vai ser pedida, é o nome do grupo e aí vocês já têm o nomezinho de vocês aí, tá? Já direcionado e aí depois vocês vão procurar o nome dos integrantes do grupo. Combinado? É a primeira tarefa. E aí depois disso, a gente começa a brincadeira pra gente poder... Deixa eu colocar o site aqui direitinho... Aquele endereço que vocês viram é o endereço do professor, tá? Aqui eu vou escolher brincar “Team”. Entrando no “Team”... Cada um com o seu celular. Aliás... Não! Em grupo... É um celular para o grupo. Coloquem um só. Quando é individual, é cada um mexendo no seu. Aqui... Atenção pessoal... Quando é individual, cada um mexe no seu. Agora o grupo vai ter um celular para dar as respostas. Então escolham aí um celular... Pra dar um arzinho de jogo... Ok, pessoal? Tá aí o de vocês? Um aparelho por grupo? Vamos lá! Entrou o endereço, temos aqui esses grupos: Aplicação, Compreensão, Análise, Síntese, Conhecimento... Colocou o nome do grupo...

(Professores acessando o jogo com auxílio da coordenadora.)

Coordenadora – Esse grupo está perdendo a conexão... Sem conexão não dá pra fazer, galera... (Pausa) Essa visão aqui... Vocês não têm, galera. No computador, no celular... Não tem. Quando vocês forem usar com o aluno, vocês não vão visualizar essa tela. Vocês vão visualizar o que vocês estão vendo. Vocês estão tendo a visão dos alunos, ok? Outro detalhe que a gente não pode esquecer... O aluno entra para brincar nesse endereço: kahoot.it. O endereço que você cria é outro. É o kahoot.create. É o que eu usei, tá? Então tem essa diferença, tá? Eu, hoje, numa súbita energia de bondade, deixei um minuto para vocês responderem, porque vocês estão em grupo e discutiram, certo? Vai aparecer a pergunta e vocês conversem. E aí, um do grupo vai clicar e apertar aí a resposta correta. Lembrar que a resposta não aparece. Aparecem só as legendas. Vão aparecer as cores e os símbolos, ok? Prontos aí, pessoal? Então vamos... (Pausa – Pergunta na tela e os grupos lendo e analisando para clicar na opção correta.) Tem uma resposta só em quatro. Atenção, grupos... Olha o tempo... Quatro respostas... Falta um grupo. Ok... Seis respostas. Vamos lá? Nós estamos buscando um nível de conhecimento, que é o nível básico. O que será que a gente espera ali do nosso aluno? Se é conhecer, a maioria ali acertou. Ele vai reconhecer aquele conceito,

listar e definir. Ok? Esse é o nível de conhecimento. É a base. Os Demais não cabem ali no conhecimento. Veja bem... pra descrever, ele tem que conhecer aquilo que ele tá descrevendo, certo? Ele tem que ter passado pelo nível do conhecimento para isso! Demonstrar, interpretar? Ele também já tem que ter conhecido. E também selecionar. Se você escolhe uma coisa que não conhece, gente... domingo que o diga (Fazendo referência ao primeiro turno das eleições 2018). Vamos pra próxima? Primeiro, nós vamos antes de passar pra próxima, nós temos... o ranking!!! O ranking das respostas certas! Tem o tempo... Além de ser preciso, ainda tem o tempo! Por isso é um joguinho. Vamos para a próxima... Atenção equipes... (Pausa para a leitura das perguntas e a escolha da resposta correta). Agora tá mais fácil, né? Qual é aí, gente? Ok! Perfeito! Agora vocês acabaram antes do tempo! Ficaram aí espertinhos, não é? Vamos lá... Todo mundo acertou! Parabéns, crianças! Olha lá... Compreensão demanda: descrever, discutir e explicar. À medida que a gente coloca os objetivos e coloca isso aqui pro aluno, ele consegue a compreensão, porque ele já tinha esse conhecimento e aí sim ele pode realizar todas essas ações. Combinado? Olha o ranking... Vamos ver se segue o líder?! Pessoal... Vamos reagir... Vamos lá pra próxima. Aplicação. Qual é aplicação? (Pausa) Vamos ver aqui? Três grupos acertaram! A aplicação realmente ela aparece quando se constrói alguma coisa. Reproduzir... Acaba entrando um pouco na compreensão. Você coloca aquilo que você leu em uma releitura. Aí você reproduz. Examinar, comparar... já é um nível um pouco mais alto. Já é no nível da análise. Julgar... já é avaliação. Julgar alguma coisa e ver se é válido ou não. Vamos lá? Olha as reações! Vamos lá? Teve grupo que não respondeu... Vamos lá, gente? Atenção turma? Pergunta clara... (Pausa) ... Avaliar e apreciar... É um modelo maior. Descrever, discutir e esclarecer, está no nível da compreensão... Aquilo que você descreve. Praticar, traçar e usar... a rigor está na aplicação. Então... Segue o líder! Última chance, hem... Sobre avaliação. (Pausa) O que é que aconteceu aqui? Vamos ver... É o azulzinho. Por quê? A síntese você esquartejou todinho. Agora você vai... Esquematizar... É o nível de síntese. Aqui não é porque já é um nível mais complexo. Ok? É a última. (Pausa) Foi? Ok! Agora vocês foram na mosca, né? Avaliação? Julgar, validar, eliminar. É um nível mais alto de complexidade que a gente tem no desenvolvimento de aprendizagem. Dentro dos objetivos que nós queremos para nossos alunos. Ok? Se a gente consegue chegar esse nível em alguns conhecimentos, com certeza, vai seguir adiante em níveis maiores, tá? Ok? Vamos ver? Olha o ranking! Parabéns pra nós! A brincadeira é... A gente ficar no ranking. Se com a gente, a gente faz essa farra... Com os alunos, então... E assim a gente tem problema com internet, né, pessoal?! Quando a gente usa uma máquina, um dispositivo só, a possibilidade de problema diminui e ainda tem o grupo. Os alunos precisam discutir pra poder chegar a uma

conclusão. Isso significa também desenvolver as habilidades da argumentação ou aqui ou aqui. Mas a argumentação vai acontecer. Eles vão ter que chegar a um acordo. Certo? E isso, pra chegar a um acordo, eles têm que discutir, têm que observar... E vocês viram que não precisa de grupo grande. Quanto maior o grupo, mais confusão dá. Então quanto menor o grupo, mais fácil pra você coordenar, pra eles se entenderem, ok? Senão a argumentação vai ser um pouco menor, tá? Bom pessoal, guardem sempre isso... A gente vai trabalhar a nossa nascente são as habilidades. Os verbos nos apontam os nossos objetivos e esses objetivos estão aí nessa pirâmide que a gente tá vendo. Então a gente vai ter que seguir o nível de complexidade e raciocínio, tá?

Professora 4 - É uma pena... Lá no bairro X não dá pra fazer! (risos)

Coordenadora - Vamos fechar aqui? Vamos fechar aqui com uma análise rápida? Enquanto isso, eu passo a lista. É... Aqui o que vocês vão encontrar é uma colinha. Eu peguei a Prova Brasil. E tem algumas questões na Prova Brasil... Vê se vocês conseguem identificar... São pouquinhos... São de múltipla escolha. Vamos ver qual é o nível que a gente tá... Nos objetivos. Tá bom? Que nível tá? Beleza? Então vou preparar aqui... (Pausa longa enquanto os professores analisam em grupo.) Vamos lá, pessoal? Todo mundo assinou, gente? Vamos analisar isso aqui? Ham? Bom... Propositamente eu coloquei essas duas folhas e observem que o texto está pela metade... até porque não era para responder. Era só para analisar a questão, né? A questão aqui que está com o número dois: “O texto trata, principalmente:”.

Professor 3 – Pelo que parece aqui é... compreensão, né?

Coordenadora – Perfeito. É a compreensão, ok? Número três: “No texto, defende-se a ideia de que:”?

Professores – Análise?

Coordenadora – Qual é a ideia que ele defende? Se nós tivéssemos o texto, na íntegra, a gente teria uma possibilidade. Que seria encontrar no texto. Sabe aquele famoso: “O que é que João comprou na feira?”? Aí você vai no texto e tá lá: João foi à feira e comprou banana, maçã e não sei o quê. Poderia tá lá assim: pela ideia, né... de casamento que o personagem tem é essa, essa e essa. Ele vai caçar e acha a ideia que defende lá. De repente, independente de como aparece no texto, pode realmente precisar de uma análise. De entendimento do texto, fazer uma inferência, tá? A gente tá no campo da interpretação! Então você infere que a ideia seja aquela. Se a gente seguir pela linha de ideia da inferência, tá, ele não só precisou analisar pra chegar a uma conclusão. Chegou a uma conclusão, aí a gente vai chegar numa síntese. Vai depender muito de como isso aparece no texto. Tá, pessoal. Então não estamos com o texto agora, ok? Pode ser uma síntese sim. Na hora que a gente vai verificar o texto... Se tiver isso

bem claramente no texto, vai ser síntese. Se você tiver que fazer uma inferência, vai ter que analisar o texto concluir isto, aí você tem um processo de síntese. Tá? Senão vai ficar ali... No máximo na compreensão. Tá? Então é análise. Se você concluiu é uma síntese. Se você chegou a uma conclusão da ideia que o texto passa aí você tá num nível mais alto. Você tá na síntese, tá bom? Esse aqui tem até o texto... Então vamos lá... “No texto, o uso da expressão ‘água que não acaba mais’ revela:”. Tá em que nível?

Professores – Aplicação?

Coordenadora – Será?

Professor 3 – Acho que é interpretação, né?

Coordenadora – É, mas você precisa pegar essa “água que não acaba mais”, conhecer o conceito, no sentido figurado e entender como é que isso apareceu aqui. Então, entender como aparece, vai um pouquinho além da compreensão. Vai exigir uma aplicação. Vai ficar só na aplicação. No máximo na aplicação.

Professora – É difícil, né...?

Coordenadora - É porque é a primeira vez que a gente tá trabalhando. Quando vai fazendo isso mais vezes, você vai pegando uma facilidade maior de análise, tá? Eu tô exigindo aí a capacidade de análise e síntese de vocês para fazerem um julgamento. Que é o que vocês estão fazendo aqui e agora. “O texto trata...” de novo...

Professores – Compreensão!

Coordenadora – “A frase que contém uma opinião”?

Professores – Análise?

Coordenadora – Nem sei se chega a tanto não, hem, galera. Ele tem que ter conhecimento do que seja opinião. Vai lá no texto e vai procurar. Vai depender muito de como isso aparece no texto. Provavelmente, falou antes. Se no texto, não aparecer claramente, que eu acho é que aparece porque tem a indicação da linha, talvez ainda more na compreensão.

Professor 1 – (Muitos ruídos.) ... se não tiver dado essa matemática pra ele, ele vai errar.

Coordenadora – Então... Aí onde mora o escalonamento. Ele tem que ter o conhecimento sobre o que é opinião, expressar opinião. Ele vai ter que visualizar isso e compreender como isso aparece no texto, tá?

Professor 1 – E aí tá o conhecimento.

Coordenadora - Pra que ele possa dar a opinião em cima daquilo que foi lido. Aqui o identificar, tá... Como tá claramente aqui, ele poder ser apenas uma compreensão, porque se (...) compreensão, eu vou de repente, sei lá... Dar a minha opinião... Eu confesso que fiquei entre a aplicação e a compreensão.

Professora 7 – A gente pensou que como contém uma opinião, né... E tem as várias opções, ele vai ter que analisar dentro das estruturas aqui as marcas de personalidade.

Professores – (Discutem simultaneamente.)

Coordenadora – Vamos voltar aqui no texto... Eu confesso pros senhores que...

Professora 7 – É análise...

Coordenadora – (Faz a leitura e analisa a questão) É análise! É análise... é análise. Realmente é análise. Então perceberam que aqui a gente tem vários níveis, tá? Depende muito de como você articula esse objetivo que você... Tá bom? Pessoal... Opinião no final do que vocês acharam da reunião? Tá... Lá no Kahoot vocês vão encontrar... Vai ser individual, tá? Avaliação de vocês da reunião. Individual, ok? Então como é individual, eu vou no “clássico”. Vamos avaliar a reunião. Agora cada um com o seu. Se quiser usar o meu computador aqui... (Pausa.) Ok, pessoal? (Conversas paralelas entre os docentes) Vamos lá? Todo mundo já? (Mais uma pausa.) Podemos mostrar? Não tem pontuação... Como este encontro contribuiu pra você andar com fé? Tá bom? Como é que esse encontro contribuiu pra você andar com fé? Você tá pisando leve? Você vai pisar firme? Pisa sem querer pisar? Ou você pisa cada dia mais firme? Como é que esse encontro contribuiu com você? Tem que ser sincero! Avaliação é avaliação! Quem tá pisando leve ainda...? Com cuidado... Quem tá pisando sem querer pisar...? Ou pisou... tá pisando cada dia mais firme? Ok? Bom... Nós temos 11 colegas que pisam cada dia mais firme. Temos 2 que estão pisando firme e... Ninguém aí tá pisando sem querer ou tá pisando leve. Bom, pessoal... Foi uma avaliação com ar de brincadeira... poeticamente diz muito, né... Porque na realidade na vida da gente a gente tem que ter decisões, né? E a decisão é de vocês. A nascente de tudo isso, tá na mão de vocês, ok? Então a gente deseja muitíssimo que vocês tenham sucesso! Que a gente alcance o 4º bimestre muito tranquilo, tá? É hora de decisão e a gente não tá avaliando só o nosso aluno, mas também o nosso trabalho, né? Porque é... muito comum no final quando a gente perde uma turma, sabe... são pessoas que vão levar um pouco da gente e a gente vai levar um pouco deles. Então é legal que a gente realmente é... passe um pouco adiante... tá bom... Estou no devo... te gente que não vi tomar cafezinho ainda...

Professor 1 – Já acabou???

Coordenadora – Muito obrigada, antes de tudo!

(Aplausos)

Turno da tarde

A reunião se inicia com a chegada da coordenadora Cláudia.

Professora 14 - ... conforme a notícia... Se não for boa notícia, a gente não tá não. (Em tom de brincadeira)

Coordenadora C – Não, gente, não é ruim não...

Coordenadora – Pelo dia de hoje essa é...

Professor – O que houve?

Coordenadora C – Uma colega nossa, que trabalhou aqui com a gente faleceu agora de manhã. A XXX que era “fono” aqui na equipe de inclusão. Trabalhava com a equipe de inclusão aqui na secretaria. Era da saúde e cedida para cá. Ela estava licenciada com uma depressão muito séria e aí hoje de manhã recebemos a notícia. E aí foi... E só agora acharam o corpo dela... (A fala segue a respeito do caso, sobre depressão, tratamento...)

Professor 9 – Ontem eu estava trabalhando com o 9º ano reportagem e uma das reportagens era sobre suicídio, por causa da faixa etária... a adolescência... Uma pesquisa lá... E um dos motivos da abordagem é esse: depressão. (A conversa continua sobre a depressão).

Coordenadora C – Eu tenho uma sobrinha que ela tava naquela situação de automutilação. Graças a Deus agora está fazendo tratamento...

Professora 14 – Isso tá demais nos alunos...

Coordenadora C – Isso me deixou... chocada. Ela falou pra mim mais ou menos isso que você falou... Ela falou assim: “A dor que eu sinto quando me corto, a dor física é melhor que a dor que tô sentindo”. Ela se abria comigo, né... 17 anos... E aí ela começou o tratamento com a psicóloga. Mas isso foi há dois anos.

(Professora 7 relata o depoimento de uma aluna que foi violentada à noite e, por isso, se cortava.)

Professora 11 – E de acordo com a direção tem um significado. Quando é horizontal, quando é pra cima... Os piores são onde não dá pra ver. Tenho uma aluna que ela me mostrou. Esse é o perigoso.

Coordenadora C - E ainda tem campanha e mais campanha. A gente acabou de sair do “Setembro Amarelo”, mas tá no cotidiano... É o cuidar do outro. Essa coisa de conversar, olhar no olho... É muito complicado e a quantidade de adolescente é muito grande...

Coordenadora – Pegando gancho no que você vai falar, né, C, no último encontro a gente viu que uma das competências gerais da base já fala em cuidado e autocuidado. Lembrando justamente desses problemas que estão recorrentes. E se vocês quiserem de repente ter mais informações, é... joga lá no Google, na pesquisa, existe um site “Setembro Amarelo”, né... Que tem muitas informações de algumas pistas pra você observar, de algum trato que você

possa ter com essa pessoa. Então é um site bem legal com informações bem interessantes pra gente se situar nisso tudo.

(Coordenadora C faz relato pessoal do próprio filho que teve crise de ansiedade devido aos estudos, às notas.)

Professor 9 – Esse olhar provoca é inúmeras outras coisas... Não há acompanhamento e a escola fica como? Sendo responsável de tudo... Na verdade não é. Então como no seu caso, você olhou a escola que tem muita disciplina, a escola... não... Você buscou solucionar o seu problema...

Coordenadora – O olhar sensível...

(Comentários sobre a fonoaudióloga.)

Coordenadora C – Mas vamos lá... Essas coisas chegam e literalmente nos tiram o pé do chão, estamos aqui sem chão. Pessoa extremamente competente, carinhosa, tranquila... Mas também nos tiram do lugar comum e nos traz reflexões. Inclusive pensando as competências socioemocionais tão necessárias pra serem trabalhadas na sala de aula. Mas eu vim aqui pra falar de resultado de IDEB. Eu falei já... XXX tinha me pedido... Que a gente fez uma reflexão aqui no grupo e ela disse “C, gostei muito da sua fala. Você não quer falar na minha reunião de Geografia?”. O coordenador de Ciências me pediu e ontem eu fui na reunião de Ciências. Eu fiz um trabalho e apresentei na reunião de diretores no Rosa Carelli, que a gente estava querendo mostrar umas experiências in loco, né... Uma coisa é eu chegar aqui e falar “Gente, o Rosa fez um trabalho, outra coisa é pegar todos os diretores e passar uma manhã no Rosa Carelli. A reunião foi lá. Então apresentei esse trabalho lá para os diretores que é uma análise do que esse resultado impacta o nosso trabalho na sala de aula. Por quê? O IDEB me preocupa muito com toda essa questão midiática que se coloca. Não é à toa que ele é de dois em dois anos. Justamente em ano eleitoral que sai o resultado, né? A gente sempre faz as avaliações nos anos ímpares e o resultado sai nos anos pares. Quase um ano depois. O resultado saiu agora em setembro, um mês antes das eleições. É... e vai muito pra mídia assim... o ranking, as escolas... Eu mudei a minha viagem... Eu tirei agora, em janeiro eu tive que trabalhar, eu tirei quinze dias agora em setembro e fui pra Fortaleza. Eu tinha colocado no meu roteiro uma ida a Sobral. Eu desisti da ida a Sobral. Eu gosto disso... de visitar os municípios do interior e tal... E lá... aqui... antes de eu ir já tinha começado a divulgação de resultados e tal... vários vídeos... Quando eu cheguei lá isso tava no auge lá em Fortaleza essa situação. O IDEB de Sobral é 9.1. Você vendo os vídeos, gente... Não sei se alguém, aqui já teve oportunidade. As crianças dizendo dos códigos que as professoras faziam. Se ela passasse a mão no cabelo é a letra a, se ela tocasse no dedo, é a letra c... então de como os

resultados eram forjados e os alunos que faziam de manhã, os bons alunos, e à tarde eles voltavam, ficavam no lugar dos outros pra fazer a prova pro... então eu desisti de ir a Sobral. Até porque... como a coisa está pipocando, eles não iam querer receber qualquer pessoa pra fazer visita. Iam achar que eu estava lá querendo... Mas por que botar Sobral no meu roteiro de férias? Não por conta de IDEB. Porque há anos eu quero visitar Sobral. Porque todos os programas de alfabetização foram criados a partir de lá. Desde o Pró-letramento, são baseados na formação de professores alfabetizadores lá de Sobral. Pró-letramento foi criado baseado lá, o PNAIC... E lá os programas de formação de professores alfabetizadores funcionam, né? E por isso eu ia fazer a visita. Nem era por conta do IDEB. Mas aí eu desisti. Então, assim, eu trabalho desde a época em que eu morava em Conservatória, lá em Valença, com esses programas do MEC. A gente ouve muito o pessoal falar que forjavam os resultados, isso a gente sempre ouviu. De colegas falando que colocam as turmas menores com os colegas mais fracos, porque até o ano passado, só fazia IDEB escolas com turmas de mais de vinte alunos. A gente põe as turmas com menos de dezoito com os alunos de rendimento mais fraco e com as turmas com mais de vinte alunos, a gente põe os melhores. E são essas turmas que vão fazer. Isso vazou. Tanto que esse ano você vê nos resultados municípios que estavam lá em cima no top esse ano estão lá pra trigésimo e tal... porque o que que o MEC fez ano passado? Faltando um mês pra prova, eles baixaram um decreto que todo mundo que tivesse mais de nove alunos tinha que fazer. Todo mundo teve que fazer. E você montar turmas com oito alunos pra baixo é um prejuízo enorme pra prefeitura. Quantos professores você vai ter para ter que formar turmas com oito alunos? Então agora todo mundo que tem turmas com mais de nove alunos faz. E isso foi divulgado um mês antes da prova. Então quebrou muito...

Professora 14 – Nós temos essa realidade aqui na rede?

Coordenadora C – Não porque aqui a gente... as turmas são formadas... a gente organiza em turma e não em avaliação externa.

Professora 14 – Não... se nós temos turmas de nove alunos...

Coordenadora C – Não... Turmas multisseriadas, mas elas ficam...

Professora 15 – O meu 9º ano do ano passado não fez porque tinha oito alunos. Eles não fizeram.

Coordenadora C – Então... é isso que a gente tá falando... Você é de qual escola? Você é... Escola Y... Na realidade nós temos duas escolas que atende a turmas pequenas: a Escola Y só atende o bairro e a bairro X que só atende o bairro. Tanto que lá na Escola Z, nem transporte escolar tem. Só atende a comunidade Z. Então a realidade dessas turmas é de dez a doze, onze alunos.

Professora 15 – O 9º esse ano tem doze.

Professora 14 - E EJA?

Coordenadora C – Calma um pouquinho que eu já vou chegar aí... (risos) Então, todo mundo agora faz. Só que tem menos de nove alunos... Ano passado, se não me engano, só foi o 9º ano da Escola Z e o 9º ano do bairro X que não tinha os dez alunos. São as únicas turmas que não fizeram no nosso município. E as multisseriadas que, independente de números de alunos, multisseriada não faz mesmo, tá? E também multisseriado você tem assim... dois do 5º, um do 5º ... tem ano que nem tem. Então isso veio também pra dar uma quebrada nessa história de forjar resultados, apesar de a gente ter visto essa história do Ceará... porque é a campanha do candidato à situação lá. Das 100 escolas, no IDEB, 82 são do Ceará. Então veio pra dar uma quebrada nessa história de forjar resultado. Mas... isso me preocupa muito, quem já me conhece há algum tempo, não querendo separar aqui os mais antigos dos mais novinhos... E já separando, mas já sabe que há um bom tempo que eu sempre falo que a gente tem que desfocar de avaliação externa e focar nos nossos afazeres internos. Isso eu já falo há muito tempo. Por quê? Eu vou dar um exemplo pra vocês... Na Prova Brasil, que é feita pelo 5º ano e pelo 9º ano, de Português e Matemática, os nossos alunos tiveram resultados excelentes. A proficiência da Prova Brasil foi o que realmente puxou esse resultado bom que o município teve esse ano no IDEB. O 9º ano, pra vocês terem uma ideia, subiu de uma média de 254 ou 253, acho que foi 254, pra quase 280. Então foi um aumento de 30 pontos. Foi muito bom. E o 5º ano subiu de 204 pra 211. Isso foi a proficiência. A Prova Brasil. Isso é o resultado do trabalho dos professores junto com seus alunos de 5º ano e de Língua Portuguesa e Matemática de 9º ano junto com seus alunos. Tá. Só que resultado de IDEB não é isso. Isso é um (ênfase nessa palavra) dos índices calculados e não é o índice que mais pesa. O resultado dele é essa prova e mais o fluxo. O fluxo é responsabilidade da escola toda. O que é o fluxo? É o que peço e bato, que é o que a gente realmente tem que olhar. Não ficar lá ranqueando municípios pra ver se eu to melhor ou pior... Isso é pros governantes que eles gostam desses dados. Pra gente, o fluxo é o mais importante. O fluxo é o resultado da aprovação e, infelizmente a reprovação, mais a evasão dos alunos que saíram da escola, mais a distorção idade-série aliada à progressão dessa criança. Então como isso é calculado? E isso é o que mais pesa. Então o aluno se matriculou no 1º ano na minha escola. Quantos anos ele levou pra chegar até o 5º? Isso conta junto com a avaliação do 5º. E o aluno que se matriculou no 6º ano da minha escola, quantos anos ele levou pra chegar até o 9º. Isso conta na avaliação. O fluxo da...

Professora 14 – E EJA...?

Coordenadora C – Entra. E é o que pesa.

Professora 14 – Pois é... É o que pesa... É uma âncora...

Coordenadora C – Pesa e pesa muito no fluxo da escola como um todo. Então isso, o que acontece? Deixa claro pra todo mundo que são processos internos que é responsabilidade de todos. Porque senão todo ano ímpar é aquele sofrimento que ninguém quer pegar 5º ano. Os professores de Português e Matemática do 9º ficam lá sendo massacrados porque tem que trabalhar porque tem Prova Brasil... porque a Prova Brasil é apenas um detalhe. Não podemos negar que o resultado dos nossos alunos ajudou muito a melhorar o IDEB do nosso município. Só que em compensação... o nosso fluxo ajudou a puxar muita coisa pra baixo. Por que se o nosso fluxo não fosse ... (pausa). Aí ... o que que acontece...? Nós temos dois problemas sérios no nosso município. Eu peguei cada um desses dados. No dia 12 apresente o geral no município. Mas eu tive o trabalho de fazer escola por escola. Eu sou assim. Gosto disso. Acho que os dados... não sou uma pessoa que vive em função dos dados, mas os dados eles direcionam as ações para uma direção. Não tem aquela história do barco, do piloto que não sabe onde chegar... não tem rumo...! Então se eu não sei onde eu tô... Então eu fiz de cada uma das escolas e aí falei no dia 12 pros diretores só o geral. Fiz escola por escola porque são realidades extremamente diferentes. Ontem saiu resultado do “Mais Alfabetização”. Não sei se vocês conhecem esse programa novo de alfabetização do governo, no início do ano, ele avalia 3 vezes essas crianças de 6 e 7 anos, que são crianças de 1º e 2º ano. Teve uma avaliação em março para abril. Outra agora em agosto e a última vão fazer agora em novembro. Então ontem saiu o resultado da de agosto. Então eu sentei com a XXX do 1º ano e nós fomos analisar. Eu tenho turmas que estão com 96% de crianças alfabéticas e ortográficas. Perfeito! Mas eu tenho um público que eu só tô com 9%. Então eu não posso pegar um resultado de rede... Eu tenho que me pautar em resultados individualizados. Por isso que fiz em casa uma análise do IDEB. Peguei cada caso que veio do MEC e comparei com os do SGE. Porque agora o meu serviço ficou bem mais fácil fazer. Antigamente eu ficava uns 15 dias de janeiro, porque eu nunca tirava os 30 dias em janeiro, agora na última semana de dezembro, eu já estava com todos os dados todos fechados. Então eu cruzei os dados do MEC com os dados que tinha do SGE. E deu pra fazer escola por escola. Em algumas escolas, o problema é o fluxo, em outras escolas, o problema não é o fluxo. O problema foi a nota baixa mesmo que nem todas as turmas tiveram um resultado excelente. Então cada caso é um caso e cada escola, é uma escola. Mas tem questões que são gerais. Por exemplo, o represamento nos 3º e nos 7º anos e o alto índice de evasão. E o alto índice de evasão também com alto índice de reprovação nos 6º. Por isso que temos 6º e 7º lotados nas escolas. Mesmo as escolas que

têm turmas menores. A maioria das escolas grandes tem a famosa 704 (risos). Então é aí a questão, entendeu? Nós temos nos 3º anos, que é o que pesa no resultado do IDEB do 5º ano, alunos com múltiplas repetências de até 5 anos. Os 3º anos que têm que ter uma média de idade de 8 anos, eu tenho de 8 a 16. No 3º ano. É ... nos 7º as mesmas questões... As 703 e 704 da vida... E são questões que têm que ser analisadas individualmente, porque nem todas as escolas eu tenho essas questões. Eu tenho escolas que conseguiram através de projeto resolver a questão da distorção. Eu tenho lá um 3º com alunos de 8 anos e ponto. Mas eu tenho escolas que isso cada vez aumenta mais. Eu tenho as escolas que têm EJA. Tem que repensar essa questão da EJA. Têm escola que tem EJA e reprovou muito no ano passado. Tem que ser repensado porque isso levou o índice da escola pra baixo. Então vocês entendem quando eu coloco que, na verdade, o que interfere é mais o nosso processo interno do que o processo externo. A avaliação externa, ela é totalmente midiática. É pra a cada dois anos de eleição, alguém ranquear a gente e colocar na mídia, porque... A... A secretária foi no tribunal de contas... O tribunal de contas mandou um questionário super dúbio pra gente responder, e depois chamou os secretários lá e fez uma apresentação de como que tava a educação. ... Cabo Frio ficou em último lugar... A secretária chegou aqui à tarde e passou o resultado pra gente e falou que lá no tribunal de contas eles falaram que isso não ia ser divulgado, até porque o município não sabia como que era e a partir de agora... No outro dia no RJ estavam todos os dados lá. Inclusive a exposição dos municípios. Então isso é midiático. Então o que eu quero levar, gente, pra gente discutir, é sobre os processos internos. Por isso lá na reunião dos diretores, eu me coloquei à disposição pra todos os diretores pra ir nas escolas, fazer reunião com as suas equipes caso eles queiram estudar o resultado da escola. Então algumas escolas já me chamaram algumas escolas já estão agendadas. Ontem à noite estive com a equipe da Escola A... E também pedi que eles fizessem essa reflexão nos conselhos de classe. Que a gente vê nos conselhos... Fala, fala, fala da família da vida do aluno desde o útero, daqui a pouco até do espermatozoide do pai... Aí quando chega a hora da estratégia que é o importante... Ué... Já acabou? Que a gente tem que sair, porque a gente é professor, a gente tem outro emprego, a gente depende de horário de ônibus, é uma correria sem fim. E a estratégia que é o fundamental, é por isso que pedi... Vocês podem me chamar de neurótica, mas eu estava lá em Cumbuco na praia, mandando mensagem pros diretores na segunda-feira... Hoje começa os conselhos de classe... Vamos pensar... Retomando o que eu falei no dia 12, nas estratégias. Elas são fundamentais. Principalmente nos as estratégias dos conselhos do 3º bimestre, porque se eu não penso o trabalho do 4º bimestre, o que eu produzo de reprovação no final do ano, já é distorção pro ano seguinte. Então eu já entro 2019, com

esses dados todos em cima. E... Deixo claro aqui que eu não tô fazendo discurso que é pra passar todo mundo não, pelo amor de Deus, gente... Eu tô pensando em estratégias. Eu tô propondo que se pensem nas estratégias de trabalho que às vezes muita coisa passa batido... Quer uma outra questão que nós temos que pensar? Ano que vem... Vocês estão... Nós estamos trabalhando toda a base. Ano que vem, vocês, professores de 6º ao 9º, vão trabalhar com uma base sem apoio de material didático. Porque o material didático que vocês têm ainda não foi reformulado. Ao contrário do pessoal de 1º ao 5º que escolheu agora, os livros já vão começar a chegar. O 5º ano mudou muita coisa. Eles têm um livro que já vai chegar em cima do que eles estudaram esse ano inteiro. Vocês estudaram esse ano inteiro, prepararam o currículo e ano que vem não tem material didático preparado pra esse currículo. Vocês ainda vão fazer a escolha, pro livro chegar. Então são detalhes... (...) Estratégias... O ano de 2019 já começou. Tudo isso tem que ser muito bem pensado. Tudo isso eu discuti com os diretores, vou estar em algumas escolas. Me pus até à disposição se quiserem que eu participe das reuniões internas, dos TDs, mas falei também pra estar falando tudo isso nas reuniões de vocês e... Se quiser que a equipe vá e fazer algum trabalho relacionado a isso... A gente tá aí pra ajudar, pensar projetos... Pensar projetos pra determinadas turmas, pra determinadas situações pra gente colaborar ou traçar é... Ações pra reverter alguns quadros. Ok? Era isso. (risos) eu falo pra caramba...

Coordenadora – Bom, gente, trazendo isso que a coordenadora C estava falando, é... vocês já repararam que eu tenho mania de música. Não é? Acho que a música passa muita mensagem pra gente, né? E, assim, eu gosto sempre de receber as pessoas com uma mensagem... E a de hoje foi essa... Andar com fé. E qualquer caminho que a gente escolha, tem que caminhar com fé. Não dá pra você escolher um caminho e ir... A fé em si é a confiança que você tem naquele caminho que você escolheu distintamente relacionada a religião. Até aquele que é ateu, eu acredito que ele tem fé, porque ele acredita naquela filosofia de vida. (risos) E aí a gente precisa de fé. A crença. Então eu penso a fé nesse sentido. E o que a gente percebe com esses resultados e com todo o comentário que a C fez, é que, realmente, gente, a gente tem que pensar nos passos que a gente dá. Tem que andar com fé. Andar acreditando. Pensar que pra isso a gente precisa ter algumas certezas, algumas dúvidas pra questionar o tempo inteiro, voltar a começar, mas estar sempre se analisando, se observando. Nós temos muito isso com o outro, não é? O olhar tem que estar muito sensível pra que a gente possa praticar a fé naquele trabalho que a gente está escolhendo, né? E por conta disso, a gente vai começar hoje com uma perguntinha. E antes de colocar pra vocês essa perguntinha, só mostrar pra vocês essa bagunça que coloquei aqui. Que há um tempo atrás eu tive o prazer de fazer uma oficina com

um grupo de professores do Instituto Federal que foram pra mim, abençoados, com a possibilidade de fazer um curso na Finlândia. Eles ficaram seis meses na Finlândia. O MEC de vez em quando faz umas boas ações e investiu na capacitação desses colegas. Eles participaram de uma seleção. Ficaram esses seis meses lá estudando pra começar uma nova etapa, uma nova fase na educação profissional no Brasil. E lá, diante dessas oportunidades que tiveram, tiveram uma contrapartida. Ao chegar no Brasil eles teriam que socializar o que viram e começaram a peregrinar nos seus estados para passar essa experiência. Isso foi no ano passado, em Volta Redonda. Então foram professores do IF de Volta Redonda, campus de São Gonçalo, São João de Meriti, não me lembro muito bem ... Um grupo de seis ou oito professores estava lá pra repassar a experiência. E algumas coisas que nós usamos na última reunião, aquelas ferramentas que a gente usou no celular, né... Isso tudo eu aprendi lá com eles e essa ferramenta que eu tô mostrando pra vocês, também é online, também é gratuito, eu aprendi lá com eles. Já apliquei nas minhas turmas. Ela funciona como um grande mural e esse mural a gente pode organizar de várias formas, né... (...) Como tem um número limite de murais, se quiser mais tem que pagar e é em dólar... então... eu to reeditando, reaproveitando os que já tenho.

(Retorna a coordenadora C pedindo uma intervenção na reunião.)

Coordenadora C – Saiu uma propaganda dizendo que nossa rede foi o melhor IDEB na região. Não é verdade...

Professora 14 – Ah... eu vi isso...

Professora 16 – Poxa... fiquei tão contente quando eu vi...

(Risos)

Coordenadora C – Pode ficar contente porque foi o 2º melhor da região. Tá... E o 8º melhor do estado do Rio do Janeiro. Pode continuar contente. Pra mim já é motivo de orgulho só que a gente tem que ter um orgulho verdadeiro e de 5º ano, acho que foi o 8º na região e vigésimo e pouco na ... pra vocês verem como que me preocupo com isso, eu me preocupo em dizer que não foi verdade essa questão de dizer que o nosso IDEB foi o melhor da região. Tá... O pessoal de vez em quando solta umas coisas sem consultar a gente... e ...

Coordenadora – Olha a mídia... (risos)

Professora 14 – Só uma dúvida... e o 1º lugar foi quem?

Coordenadora C – Não sei...

Coordenadora – A preocupação dela não é essa...

Coordenadora C – É ... Os dados da Prova Brasil estão disponíveis na “Qedu”. Vocês conhecem um site que chama Qedu? Nele, você pode se cadastrar que você consegue acessar

mais coisas, mas mesmo sem cadastrar, você entra lá... aí tem Brasil... e consegue chegar no daqui e consegue ver os dados gerais. Por escola ainda não tem, mas lá tem toda a ... Tô atrapalhando a sua reunião...

Coordenadora – Não...

Coordenadora C – Porque tem um quadro nele... (Pausa para acessar o site.) Queria mostrar isso por causa do negócio da propaganda...

Coordenadora – Propaganda é um negócio meio complicado...

Coordenadora C – Aqui oh... Tá... aí tem os dados do IDEB (pausa). Eu sou cadastrada, depois eu consigo entrar em todas as escolas, ver tudo... qualquer pessoa pode entrar ali e se cadastrar, tá...

Professor 10 – Esses dados a gente consegue acessar por escola?

Coordenadora C – Ainda não tem. Só o geral. Aqui oh... (tenta acessar, pausa) era pra ter aberto aqui...

Coordenadora – De repente pode ser o dado que você tem que logar pra acessar...

Coordenadora C – É... No meu computador já entra direto. Eu queria mostrar pra vocês o seguinte... É que ele abre uma janelinha pra você... Que ele te mostra todas as provas e todos os dados. Então assim... Eu tenho a retenção da rede desde 2005 que foi a primeira prova. Aí vem um gráfico que vem mostrando se a gente está melhorando ou piorando a aprovação. Eu tenho todas as médias. Então vai mostrando se melhorou ou piorou em cada ano. Ele te dá tudo isso aqui, por enquanto só do município. (Pausa) eu não sei porque tá aparecendo... Aqui... (Pausa) No do nosso município, eu faço assim... aí vai aparecendo todos os municípios vizinhos pra você comparar, fazer essa análise... (Pausa) Achei... Já está 2017... tá vendo? Escolas públicas, anos finais, aí vai pro 9º... aí tem esse quadro aqui da evolução, né... Esse é o IDEB. Em verde é o que nós conseguimos esse ano e o em preto são as metas que a gente, mesmo evoluindo, a gente ainda tá...

Professora 14 – Então isso aí é o resultado só do 9º ano?

Coordenadora C – Só do 9º ano.

Professora 14 – Da prova que eles fizeram?

Coordenadora C – Não... aqui é o IDEB.

Professora 14 – Então... Mas aí você disse que o IDEB... pra ele chegar a esse resultado, tem algumas variáveis e entre essas variáveis está o resultado da EJA? Aí quando você entra lá nesse negócio, consegue ver a situação da EJA?

Coordenadora C – Ainda não tem por escola. Aqui, por exemplo, tá vendo aqui... Você vê essa evolução histórica. Olha lá... Por isso... Conta desde o 6º ano. Então, oh... a aprovação do

6º de 2015 pra 2017 aumentou, do 7º também, do 8º ... só do 9º que caiu o índice de aprovação de 2015 pra 2017. Você consegue comparar desde 2005, ano a ano, os índices de aprovação. E esse aqui bateu direitinho com o SGE. Eu volto aqui e aí... E isso você consegue fazer nos anos iniciais de primeiro ao 5º. Aí veio aqui a proficiência. (...) Aí você vem aqui... vai lá no histórico... Ele te diz qual foi a proficiência de todos os anos desde 2005. Aí vai vendo como a gente foi evoluindo. E a gente, depois quando divulgar por escola, você consegue ver tudo isso por escola. E foi legal ver esses cálculos aqui... Todos bateram com o SGE. As taxas de reprovação, as taxas de aprovação... Fiz questão de comparar. Tudo bate direitinho. Os índices que eu já tinha aqui... As taxas de evasão... Reprovação... Fiz isso pra reforçar o resultado. Pra ter certeza... mesmo. Então eu me baseei muito aqui... Na verdade eu me baseei até mais aqui no Qedu, apesar de ser da Fundação Lemann... Ele tem parceria com a UNDIME e tal, mas é da Fundação Lemann. Mas os dados daqui são... O que que acontece? Ele sai rápido. Essa análise você ainda não encontra no site do MPE do jeito que tá aqui. No nosso município, o que eu percebi? Existe aqui esse dado aqui de matemática com a diferença de 3 pontos. Lá o site o MPE, nós estamos com 278, 24 e aqui no Qedu tá 275. Quem quiser ver os dados mais analisados, pode se cadastrar, tá... Depois que destruí sua reunião de vez... (Despede-se).

Coordenadora – Bom... Só pra vocês conhecerem a ferramenta... Cada painel desse, tá... dá pra usar de várias formas. Fiz como um grande mural. Esse é o funcionamento dessa ferramenta aqui. (...) Em o que que define isso? O objetivo que a gente tem pra usar essa ferramenta. Como toda tecnologia. Nessa ferramenta, o que achei interessante, eu vou expor um assunto e vocês vão ter a oportunidade de dar a opinião de vocês sem a gente saber quem tá dando a opinião. (...) A gente debate as opiniões... e tira um pouco aquela timidez de falar em público, né? Em sala de aula, se quiser usar isso com seus alunos, pode servir até de ferramenta de avaliação. Eu usei isso com os meus quando trabalhei, por exemplo, coesão e coerência. (...) Postei textos, vídeos e postaram comentários sobre aquilo e aí eu vi se eles usaram aquele recurso ou não.

Professora 14 – Isso em aula?

Coordenadora – Não. Fora... pra ganhar tempo. Mas pode ser feito em aula.

Professora 14 – Não... eu tô partindo do princípio que você tá num lugar que a internet funciona, o que não é a nossa realidade...

Coordenadora – Sim...

Professora 14 – Que a turma tem um nível de responsabilidade, porque como você falou pra mim que usou fora, aí eu pensei que então cada um tem a sua internet...

Coordenadora – Uma questão de logística, tá... Até teria condições. Então a gente tem o quê? Na maioria dos casos, as crianças na escola, no “Whatsapp”, não é? Então você pensa que se está no “Whatsapp”, então ele tem uma rede... com wifi que conta... Então deixei pra fora, até porque tem que ler... Então também ocuparia um tempo maior em sala de aula. Então, assim... só to mostrando a minha experiência pra vocês verem pra cada um usar como quiser... Se convém... Se achar adequado. (...) Estamos fechando o 3º bimestre... Como a C falou, estamos trabalhando em cima de dados, de avaliação e não tem como fugir dessa realidade. E comecei a pensar no que a gente discutiu na última reunião, né... Que a gente sempre vai colocar mais uma pedrinha naquela construção que a gente tem. E aí, vamos falar um pouquinho de avaliação também. (...) Vamos ver se vai rodar porque de manhã não rodou. É um videozinho do Globo Natureza e ele fala um pouco sobre rios e nascentes. Eu não consegui baixar e também eles não permitem que a gente baixe. Quem é assinante, deve poder baixar. Se não rodar, eu vou contar pra vocês. Se for de curiosidade de vocês, vocês podem ver até no celular. (Fala da importância da nascente como de manhã). O que pensam sobre?

Professora 11 – Começo.

Coordenadora – E aí... lembrando do rio (...). (Comentários sobre a grandeza dos rios.) O que a gente pode destacar da importância de uma maneira geral?

Professora 17 – Preservação.

Professora 11 – Manutenção...

Professor 9 – Benefícios pro ser humano de forma geral...

Coordenadora – Trabalho, alimento, sustento... Por isso a importância de cuidar de onde esse rio nasce. (...) E aí fazendo analogia... Querendo ser poética... Falando a avaliação... A proposta é a seguinte... o vídeo não rodou. Eu não posso contar com a Globo... Se a nascente é tão importante pra esse rio, qual seria a nascente das suas avaliações? (...) Quando você pensa em organizar as suas avaliações, o que você pensa? O que você leva em consideração? (...) Celular na mão. (Orienta os professores a entrarem no Padlet) Isso aqui (espaço da reunião) é ambiente de aprendizagem, pessoal. Se não tá enxergando, não tem problema não, pode chegar aqui na frente. (Auxilia os professores a acessarem.) Abriu? Adicionar comentários lá embaixo. Aqui, pessoal. Tem uma setinha aqui. Vocês vão escrever os comentários de vocês. (...) Qual é a nascente da sua avaliação? (Orientações para professores que ainda estão com dúvidas) Aqui vocês vão perceber que já tem os comentários do pessoal da manhã e aí a gente vai complementando... (Pausa) Quero ver qual é a origem aí das avaliações de vocês... (Pausa) Vamos observar os comentários? Então, as avaliações nascem... (Lê e comenta as opiniões dos professores.) “No conteúdo dado adaptado à realidade da turma, ou seja, do que eu vi que

aprenderam”. “A nascente das minhas avaliações é o currículo, nas competências e habilidades a serem desenvolvidas nesse bimestre.” Tá? Tudo bem... Então uma parte é isso. “... combinado com o fluxo das aulas. Nesse sentido, levo em conta o objetivo de cada aula...”. Então, a gente tem aqui currículo, competências e habilidades, fluxo dessas aulas. “A minha nascente inicia no planejamento da aula já que a avaliação é a consequência do planejamento. Dessa forma, nós percebemos as etapas do ensino aprendizagem.”. “A avaliação é processual (...) se encontra na contramão do processo avaliativo...” (...) na contracorrente como diria Chico Buarque... a gente vai na contracorrente. (risos) “... já que é pautado no que o aluno aprendeu e assimilou ao longo do bimestre. Ao longo do bimestre são oferecidas várias oportunidades para o enriquecimento do aluno para que no ato avaliativo ele demonstre toda essa bagagem” ... a mochilinha que ele foi enchendo. “Lembrando que tudo o que ofereci ao aluno vai possibilitar a manutenção desse rio.” Então no nosso “tratado” o que que nós temos? (risos) Eu acho que você não divagou muito não. (Risos) Não achei que ficou tão viagem nisso não... Vamos lá! A nascente, você acredita que avaliação e a nascente estão ao contrário. Você acha que isso é contrário?

Professora 11 – A avaliação parte do aluno. Isso. (Ela se identificou durante a leitura do texto.)

Coordenadora – E aí... por que que você acha que ela é contrária? Porque ao longo do seu bimestre você vai dando oportunidades pra que, no momento que ele precisasse ser avaliado, ele demonstre tudo o que ele viveu naquela experiência. Né? E aí, a partir disso, você consegue continuar mantendo aquele fluxo, aquele caminho dele, alimentando o rio. Faz sentido... Vamos lá! (Prossegue a leitura) “Levo em consideração...” Agora uma pessoa direta, mira e páh! (risos) “... a forma que o conteúdo foi trabalhado, como que ele foi praticado em sala” (Pequena pausa) “Considero minhas avaliações um momento privilegiado de aprendizagem. As mesmas nascem do conjunto de conteúdos, das habilidades, das competências que foram contempladas no decorrer do bimestre.” Tem algum que não apareceu, eu acho... Vamos atualizar... Olha só pessoal... O que a gente encontra aqui de comum nas falas de vocês? A interseção desses conjuntos aqui... Preocupação da nascente, o conteúdo...

Professora 6 – Do processo, né... Do processo...

Coordenadora – A observação de um processo. A avaliação não só no final, mas a avaliação no processo. Além do conteúdo, teve um outro ponto em comum aqui também... Nascente do conteúdo...

Professora 14 – Observação do aluno.

Coordenadora – Observação do aluno... Beleza! Mais um ponto em comum dessa nascente? Alguns colegas ali colocaram também planejamento... colocaram competências e habilidades... Relacionando planejamento com a nossa base. Lembram disso? Muito bem... Por que eu fiz essa perguntinha provocante pra vocês? Porque na verdade, a gente tem já culturalmente, até pela formação que nós recebemos, né... Nós que fizemos, de repente até o curso de formação de professores... Até quem já deu aula lá pros pequitinhos, né... É... Como professor docente I, que a avaliação, ela vai de uma maneira mensuráveis, classificar, analisar o que o aluno aprendeu no final daquele conteúdo que foi oferecido a ele, certo? Então, o que ensinaram pra gente foi que a avaliação tem que se preocupar com o conteúdo, né... foi isso que a gente aprendeu na nossa escola, aonde nos ensinaram a ensinar. Muito bem. Só... Que o mundo mudou! As coisas mudaram, né! E com todos esses avanços que a gente tem nos estudos na área da educação, a gente hoje se deparou com uma novidade, como a gente falou na última reunião, a novidade que veio na nossa praia... que foi a base... que não é mais organizada por conteúdo. Então a gente tem um problemão! Se a nossa nascente... a gente ainda tinha a visão que era o conteúdo, hoje estão colocando uma outra coisa pra nós. Nosso ponto de partida, a nossa nascente, preocupados que a avaliação não acontece só no início ou só no final, que ela é no processo. Preocupado em fazer dessa avaliação um diagnóstico, o ponto de partida dela, a nascente dela não são mais os conteúdos, são as habilidades. Que vão gerar competências. Então se mudou a nossa nascente, vai mexer com a nossa vida, gente. Foi isso que a coordenadora falou aqui antes. O material que a gente usa, a maneira que a gente avalia. É... A organização das nossas estratégias, balançou a nossa estrutura. Agite antes de usar. É isso que estão dizendo pra gente, tá?! A gente precisa repensar várias coisas, né... É... Aí vem a brincadeira que a coordenadora fez... Quanto mais castrada nós estamos, mais habituadas a essa coisa do conteúdo que nós viemos... Porque é assim que a gente aprendeu e há anos a gente vem fazendo assim. Alguém disse pra mim “o conteúdo existe sim, mas nós vamos fazer assim... você tem que se preocupar com ele, mas ele não é a nascente do seu trabalho. A nascente do seu trabalho é outra. Você tem que se preocupar sim, se seu aluno está desenvolvendo competências que são formadas por diferentes habilidades e aí, pra formar essas habilidades, aí sim... o conteúdo vai servir pra o aluno desenvolver aquilo ali...” O caminho mudou um pouco. Tá?! Digamos que ele ficou um cadinho maior. Se as nossas nascentes eram aqui no conteúdo, nós demos dois passinhos pra trás e a nascente, a gente vai descobrir que começava antes. Começa com o desenvolvimento dessas habilidades e competências. Ok, pessoal? Partindo disso, vamos lembrar de uma estruturazinha pra gente se guiar. Qual é a estrutura da nossa

base? De onde tirou essas habilidades e competências? Ela tirou de uma estrutura que ela divide por áreas, tá? Todo o trabalho. A nossa área é das linguagens e tem competências específicas da área de linguagens. E não compreende só a Língua Portuguesa, tem Arte, Educação Física e Língua Inglesa. E essas competências da área, elas vão passar por aqui, ok? Então vai ter competência comum entre a nossa área de Língua Portuguesa e a área de Artes. Por isso, é que a gente tem confirmada e, exigida de alguma forma, né? (Em tom de voz mais baixo) Registrada, o trabalho interdisciplinar, porque é competência aqui da área. Então, eu posso conversar com quem eu quiser. Além das competências gerais que a gente já viu. Na Língua Portuguesa a gente tem competências específicas da Língua Portuguesa. E as competências específicas de Língua Portuguesa, elas se organizam pelos eixos, pelas unidades temáticas, pelos objetos de conhecimento e pelas habilidades. Esses objetos de conhecimento aqui, pessoal, é que são, pra nós, os nossos conteúdos que a gente colocava lá no nosso planejamento, lembram? E aí agora, a gente fica “Ai, meu Deus, vou ter que adequar o planejamento, vou ter que trocar...”. Se for mais fácil, pelo menos pra mim foi e eu passo a experiência pra vocês... Em vez de vocês jogarem tudo dentro do mesmo balaio e misturar, né... Fazer a análise desses documentos em conjunto, pode ser uma boa visão... quer dizer, eu tenho lá o meu conteúdo no antigo... planejamento, de repente de interpretações, diferentes tipos de texto, né... Interpretação, por exemplo, de notícias de internet, que seja... Na base ele diz que gente tem que ter a habilidade de analisar as informações disponíveis nas diferentes mídias e perceber a veracidade ou não dessas informações. Isso é uma verdade que está lá? No campo de textos jornalísticos e midiáticos que fala da questão da leitura e que a gente tem que se preocupar com fakenews... Isso não tá articulado? Só que no planejamento antigo só tinha o objeto de conhecimento. Seco. O conteúdo. Na minha base, na matriz por competências, eu tenho isso de uma forma mais abrangente. Muitos desses objetos de conhecimentos aparecem em vários anos de escolaridade, não aparece só em um. O que dá a pista pra nós de que ele vai se aprofundando, ele vai avançando à medida que o aluno vai avançando nos anos de escolaridade. Aquela habilidade vai se aprofundando mais e criando uma competência cada vez maior pra esse aluno. Ok? Então essa estrutura aí é determinante para que a gente possa se situar, que dentro desse planejamento a nossa nascente no planejamento é o conteúdo, a nossa nascente de acordo com a base são nossas habilidades. Ok? Esse é o nosso “plus”, não vou dizer diferença, é o nosso “plus”. Muito bem... Mas como é que essa estrutura apresenta pra nós essas habilidades? Cada habilidade está lá na matriz, por código. E para que serve esse código? Para identificá-la. (Leitura, descrição de um código como na reunião do turno da manhã.) Agora... Além disso, na apresentação dessa estrutura

das habilidades, tem uma outra coisa também interessante que eu não sei se vocês observaram. O texto da habilidade. Como é que foi expressa essa habilidade. (...) Se essas habilidades expressam as aprendizagens essenciais, tá, na hora de descrever isso, a gente tem uma determinada estrutura que nos favorece a entender essa habilidade. Como é que ela é organizada? Veja bem... (Leitura e análise dessa estrutura). É uma análise simples de oração que a gente faz toda hora. Verbo, complemento e ... complemento aqui e a especificação lá na frente, mas isso tá carregado de informações pra justamente a gente pensar na nascente do nosso trabalho. Como eu começo? Onde quero chegar? Que contexto eu vou trabalhar pra isso. Tá tudo na habilidade que a gente tem pra trabalhar. Vocês vejam que é um “plus” no nosso conteúdo, no nosso planejamento. Que tinha objetivos sim. Que tinha conteúdos sim. Mas de repente será que ele tava organizado com essa descrição toda? Não sei... se tivesse ótimo. Se não, a gente teria que mudar isso. Tá bom? Muito bem... Pensando em nessa questão dos verbos, que eles informam pra gente os processos cognitivos, é interessante a gente pensar como é que esses processos cognitivos podem aparecer na vida da gente ou como eles já apareciam há algum tempo atrás sem que fosse organizado na forma de uma matriz por competência. O que eu quero dizer com isso? Há algum tempo atrás, em 1950 e bolinha... É... Um grupo de estudiosos americanos, da psicologia cognitiva, eles resolveram organizar esses processos cognitivos de maneira a facilitar pra que a gente pensasse os objetivos que a gente tem em educação. Tá? Uma coisa são os processos mentais, os processos cognitivos e outra coisa são os objetivos que você tem em educação. Como é que eles articularam essas coisas ainda é um pouco complicado. Como é que eles usaram essas informações e chegaram em uma categorização disso. E eles deram o nome de taxonomia de Bloom. Bloom foi o camarada lá que organizou essa galera para fazer esse trabalho, certo? Foram os estudiosos responsáveis. E aí eles organizaram isso em uma hierarquia, por isso o formato de pirâmide entre alguns processos mentais... serviam de base para chegar ao topo. Alguns processos mentais de nível mais alto, de complexidade maior, certo? Os da base foram chamados de conhecimento. Nível de conhecimento. Nesse nível de conhecimento, o que trabalha, o que se espera é que a pessoa faça o reconhecimento, a lembrança de conceitos e práticas. É isso que espera do aluno. Que conheça o conceito e reconheça esse conceito, faça pequenas práticas com esse conceito. Se ele tem conhecimento desses conceitos, ele pode então passar pra um processo cognitivo maior de compreender esse conceito. A gente não compreende uma coisa que a gente não conhece. Não é verdade? Isso na vida como um todo. Não só na área de Língua Portuguesa. Se eu não conheço o conceito de adjunto adnominal, como é que eu vou entender pra quê ele serve? Não vou entender nunca. É uma construção e

aí o nível de compreensão diz respeito ao entendimento de conceitos e práticas. Então aqui eu conheço e reconheço e aqui eu compreendo. Ok? Vencida essa etapa, isso aqui é a base. A gente vai poder aplicar, a gente conhece, a gente compreende, então a gente vai tá apto a aplicar. A gente pode de repente praticar... Por exemplo, de repente você procura favorecer atividades que enriqueçam aquela compreensão dos adjuntos adnominais, que vão caracterizar aquele sujeito ou aquele complemento que tá ali naquela sua oração... Muito bem... Vencida essa fase da pirâmide a gente pode pensar subir pra níveis mais altos, mais complexos. Como, por exemplo, o nível de análise que é o exame das relações entre os conceitos e as práticas. (...) Analisar ali qual foi a intenção daquele adjunto adnominal... tá no fim da frase por quê? Tá no início da frase por quê? Eu tava brincando de manhã que é igual a desfiar frango, né... Você dá uma esquetejada naquilo pra você olhar melhor os pontos, não é? Ter uma visão melhor do que está acontecendo, que conceitos você tem expressos ali. Se você analisa, há uma hora que você reúne esses conceitos todos. É o momento da síntese. É a união de conceitos e práticas e das aplicações. Exemplo: A gente tá sempre fazendo leituras que possam contribuir pro nosso entendimento, pra nossos estudos. Vamos lá... a gente pega um artigo. Quando a gente faz a primeira leitura, a gente tá conhecendo o assunto que tá ali. Quando a gente começa a buscar o entendimento, a gente já passou pra outro nível, não é? Essa aplicação, você começa a relacionar aquilo que você viu de conceito e aquilo que você conhece na sua prática, na sua realidade. Quando você começa a analisar aquele texto, você começa a perceber quais foram os pontos que foram tratados ali, que conceitos são esses que apareceram ali, qual a importância desses conceitos. Você pode fazer uma síntese que a gente chama de resumo, né? Muitas vezes a gente não faz um resumo, ou um esquema, alguma coisa nesse sentido... Eu esquetejei aquele texto agora vou juntar e tirar conclusões dele. E por último eu vou avaliar aquele texto. Por quê? Se a leitura que eu fiz foi uma leitura produtiva, eu vou pensar até que ponto esse texto presta ou não presta. Não é simplesmente criticar, mas analisar a pertinência dele em relação ao assunto que você tá buscando. O aprofundamento dele em relação ao assunto que você tava buscando. Se ele tem aplicabilidade para você ou não. E aí você começa a fazer aquele juízo de valor. Por quê? Você já subiu o seu nível de análise. Você vai chegar e avaliar, ou seja, fazer julgamento de valor das nossas aplicações dos conceitos e práticas que você começou a conhecer lá embaixo. Pra você chegar aqui, você teve que fazer esse caminho. Não há uma possibilidade de você fazer a avaliação sem as outras etapas. Ok? E assim é nosso aluno. Em várias situações e à medida que ele vai caminhando nessa educação formal, ele vai estruturando essa... Esses processos cognitivos em vários assuntos. Mas, nós como professores, nós precisamos ter a

real noção de como a gente consegue fazer esse caminho com eles. E a gente consegue fazer esse caminho com eles, através dos nossos objetivos educacionais que foram apresentados lá... Nas habilidades. Lá é que vai morar a nossa nascente, tá? Como é que vamos trabalhar isso em sala? Bom... Pra ajudar a gente a pensar um pouquinho mais, vou pedir pra vocês sentarem em grupos. Vou dar o material no grupo, um material pequeno e nós vamos fazer uma leitura aqui compartilhada, tá bom!? E depois tem brincadeira. Combinado? Até porque... Eu detesto ficar falando... Combinadíssimos?

(Pausa para a organização dos grupos. Foram três grupos por ser um grupo menor no turno da tarde. Em seguida, a coordenadora de área fez a leitura do texto – com algumas intervenções - sobre a taxonomia de Bloom).

Coordenadora – (...) Isso aqui é uma listinha, tá, pessoal... Mas, se vocês entrarem na internet, vão achar essa listinha com vários verbos. (...) Todos eles se relacionam com a questão do primeiro contato com o conhecimento, o contato com determinado conceito. (...)

(Após a leitura e breves comentários no decorrer na leitura, a coordenadora solicitou que os integrantes de cada grupo discutissem sobre tudo o que foi discutido e sobre as nascentes das avaliações.)

Coordenadora – É importante lembrar o seguinte: aquela... Essa pirâmide é desenvolvida ao longo dos anos escolares. Então, por exemplo, para alguns objetivos educacionais, eles já começaram desde o início na escola, tá...

Professora 14 – Ah... sim ... sim...

Coordenadora – Outros... Estão sendo construídos agora. Então, assim, às vezes, você separa de um aluno que você acredita que naquele determinado objetivo educacional, ele deveria estar, numa fase, indo para análise e ele ainda está buscando compreender aquilo. Não é? Então assim... Esse... É o que acontece que muitas vezes entre aspas é o que atrapalha determinada situação, porque você está esperando uma coisa dele e ele tá em outra e pra isso que vale a avaliação no sentido que vocês colocaram. A avaliação tem realmente que se preocupar e partir desse aluno, quer dizer... Eu tenho que me preocupar com ele pra buscar a nascente. Quer dizer, que objetivo educacional eu preciso partir dele? Eu primeiro tenho que conhecer esse aluno, senão eu vou partir do lugar errado. A minha nascente vai estar no lugar errado. Então é isso que a gente tem que perceber. Então isso se constrói ao longo da vida. Nós, como adultos temos uma série de situações que não atingimos ainda. Imagina a criança... Imagina o seu aluno... Então a gente tem que ter também essa é... é... Analisar de uma forma bem relativa. Como a coordenadora falou... Há contextos e contextos. Não é...? então eu tenho crianças nessa sala que atingiram determinado nível, outros ainda não e a gente tem que

tentar... Essa é a grande arte de gerenciar tudo o que a gente tem. Bom... Pra gente fixar um pouquinho mais, né... Pra gente passar realmente do conhecimento para a compreensão, vou tentar fazer isso, vamos dar uma brincadinha com o Kahoot de novo. (...)

(Explicação da dinâmica da brincadeira e em seguida realização da atividade. Observações técnicas do jogo.)

Coordenadora - ... então, pessoal, se você quiser fazer até uma avaliação, você consegue. Porque você tem todo o registro desse processo. Se for uma avaliação diagnóstica, você tem o registro do processo, aliás, como todas elas podem ser. Qual foi a questão que causou maior problema, que causou maior dificuldade? Será essa dificuldade está com o objetivo educacional que eu coloquei? Que precisa de um nível de complexidade maior? Se a turma não alcançou, a gente consegue perceber isso, tá? Última tarefinha...

Professoras – Ué ... Mas já acabou...?

Coordenadora - Última tarefinha em grupo.

(Entrega de cópia de algumas questões da Prova Brasil para os professores classificarem o nível de complexidade que elas apresentam e em seguida comentários coletivos como no outro turno.)

ANEXO E – Questionário do ex - integrante da comissão provisória do SEPE

Tempo de carreira no funcionalismo público: 29 anos

Tempo de carreira no magistério: 9 anos

Tempo de carreira nesta rede: 8 anos

Formação acadêmica: Licenciatura em História. Especialização em Psicopedagogia.

1. Em que momento os profissionais da educação desta rede começaram a debater as condições de trabalho?
Desde 2011, quando ingressei na rede, já havia um debate.
2. Qual sua percepção inicial da classe docente nos momentos de debate?
Que havia muita vontade de manter a classe organizada, mas pouca disponibilidade de participação das pessoas em atuar diretamente nas ações propostas e mesmo na liderança da causa.
3. Quais eram as principais reivindicações nesse período de reestruturação do Sepe?
Primeiro elegeram uma direção provisória do SEPE, que estava sem direção local. Assim, questões, como salarial e cumprimento do PCCR, seriam reivindicadas naturalmente. Mas podemos elencar o cumprimento de um terço do TD, correção das perdas salariais, mudança de nomenclatura de OP/OE, licença para cursar mestrado e doutorado, eleição de direção (gestão democrática), entre outras.
4. Como a comissão articulava as demandas do magistério com as da rede?
Quem está dirigindo um sindicato tem que ter clara noção e conhecimento das leis para saber, de fato quais são os direitos de cada área específica. No mais é diálogo e arregimentação.
5. Quais foram os principais desafios que a comissão e os profissionais da educação enfrentaram para sua reestruturação?
A falta de disponibilidade e a burocracia interna.
6. Até a eleição do Sepe, quais as principais conquistas da categoria?
Um terço para TD, eleição (gestão democrática), licença para curso Stricto Sensu, revisão do plano de carreiras, em andamento o plano de carreira do pessoal de apoio, preenchimento apenas do diário online, implantação de uma comissão para acompanhar o desempenho financeiro da prefeitura a fim de definir o percentual de correção/aumento salarial anual.
7. Nesse período o que obteve mais objeções?
Tudo exige muita negociação e diálogo, mas em especial a questão salarial e a gestão democrática.

8. Com toda a sua experiência na luta trabalhista no setor público, qual a sua percepção do magistério dessa rede atualmente?

Embora haja muita consciência de direitos, necessita muito ainda de engajamento e “consciência de classe”.