UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATHÁLIA GARCIA GUERRA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM ESTUDO DE PRÁTICAS INSPIRADORAS NO
ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO**

São Paulo
2017

NATHÁLIA GARCIA GUERRA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM ESTUDO DE PRÁTICAS INSPIRADORAS NO
ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.06
G934a | <p>Guerra, Nathália Garcia</p> <p>Avaliação formativa: um estudo de práticas inspiradoras no ensino fundamental I de uma escola estadual de São Paulo / Nathália Garcia Guerra; orientação Rita de Cassia Gallego. São Paulo: s.n., 2017.
307 p. ils.; graf.; apêndice</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) -
- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Avaliação formativa 2. Avaliação da aprendizagem 3. Práticas inspiradoras 4. Escola pública 5. Ensino fundamental I. Gallego, Rita de Cassia, orient.</p> |
|----------------|--|
-

GUERRA, Nathália Guerra. Avaliação Formativa: um estudo de práticas inspiradoras no Ensino Fundamental I de uma Escola Estadual de São Paulo.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Rita de Cassia Gallego

Julgamento: _____

Instituição: FEUSP

Assinatura: _____

Profa Dra Magda Medhat Pechliye

Julgamento: _____

Instituição: UPMack

Assinatura: _____

Profa Dra Renata Marcílio Cândido

Julgamento: _____

Instituição: UNIFESP

Assinatura: _____

Àqueles que personificam o amor: Valdeci e João

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido na elaboração de um trabalho como este só é possível se feito com apoio, orientação e dedicação, pois, como toda experiência, possui seus momentos de encantamento e de constância enfadonha, de plenitude e de exacerbados percalços, enfim, seus altos e baixos. Superados, pois eles estavam comigo e, agora, aproveito o ensejo para lhes prestar um pequeno agradecimento.

À **Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego**, por ter respondido tão rapidamente ao e-mail que lhe enviei há quase sete anos, perguntando se me aceitaria como sua aluna de Iniciação Científica – vinda do Instituto de Biociências, trazendo comigo muitas inquietações relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem e muito presa ao modo de pesquisa da área de Biológicas. Com paciência e cuidado, me orientou nesse universo das Ciências Humanas e muito me ensinou sobre avaliação da aprendizagem, tanto durante a Iniciação Científica quanto durante o Mestrado.

À **Profa Dra. Vivian Batista da Silva**, pelas contribuições durante a Qualificação acerca da necessidade de encadeamento dos temas aqui abarcados considerando o contexto de reformas educativas e suas peculiaridades.

À **Profa. Dra. Magda Medhat Pechliye**, pelas pontuações feitas durante a Qualificação versando sobre a necessária diferenciação entre os aspectos inspiradores e formativos considerados por nós, a importante afirmação de que o processo avaliativo é intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem e a melhor conceituação de diferentes tipos de avaliação, muitas vezes tidos como sinônimos.

À **Sandra e Marina**, Educadoras do Programa de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que intermediaram o contato com a escola.

À **Luciana, Livia, Daniela, Andréia** e ao **Rafael**, por, no momento mais difícil e decisivo, não hesitarem em me ajudar com os cuidados com seu sobrinho. Aos queridos amigos, pelo apoio, pelas palavras de encorajamento, pelo ombro para desabafar e pela união para revisar este texto.

À **Olga**, por cuidar de seu neto como se fosse seu filho, por incentivar a finalização deste trabalho todos os dias, por não esconder o orgulho que sente de seus filhos e

participar de suas conquistas seja através de palavras de encorajamento ou de refeições deliciosas.

Ao **Valdeci**, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis do caminho, pela compreensão da necessidade de tamanha dedicação para que esse trabalho pudesse ser finalizado com qualidade e pelos cuidados com nosso filho **João**, que tanto foi paciente ao ficar longe de mim durante as tardes, mesmo querendo mamar e brincar com a mãe.

*“Aquele que vem ao mundo para nada
perturbar não merece nem atenção, nem
paciência”*

(René Char, *Fureur et mystère*, 1967).

RESUMO

GUERRA, Nathália Garcia. **Avaliação Formativa: um estudo de práticas inspiradoras no Ensino Fundamental I de uma Escola Estadual de São Paulo**. 2017. 307 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta dissertação é fruto da pesquisa que buscou investigar alguns modos de avaliação no regime da Progressão Continuada, que possuíssem características de uma avaliação formativa, considerando o dia a dia de sala de aula, o uso de diferentes instrumentos avaliativos, a visão dos professores e as orientações internas e externas que pudessem influenciar as ações voltadas à avaliação formativa. Para tanto, selecionamos uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I do Estado de São Paulo cujas práticas eram tidas como referência em sua região e foram consideradas por nós como práticas inspiradoras – compreendidas aqui como práticas que vão ao encontro da perspectiva de avaliação formativa, a qual implica o uso de instrumentos avaliativos de maneira que eles sirvam para mostrar ao professor os conhecimentos adquiridos pelos alunos e possibilitem, então, uma reorientação do caminho a ser seguido para que todos possam atingir os objetivos desejados. Nosso processo de investigação envolveu consulta ao *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), às Atas de reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e às Atas de Conselhos de Classe, observações de reuniões de ATPC, de salas de aula (do 4º e 5º anos acompanhados) e de Conselhos de Classe e entrevistas (com a professora do 5º ano e com a professora-coordenadora). Os dados coletados foram analisados principalmente à luz do referencial teórico de avaliação formativa considerando as reflexões de Fernandes (2009), Hadji (2001), Luckesi (2011) e Perrenoud (1999) e do processo de aprendizagem descrito por Meirieu (1998). Evidenciou-se a justaposição de práticas que envolviam o processo avaliativo e, portanto, também de ensino e de aprendizagem. Entendemos que mudanças acontecem dentro de um processo que, no caso, ainda está em construção, havendo remodelamento para um percurso com novas culturas avaliativas, e isto, certamente, não se dá sem tensões, sem contradições. As ações do dia a dia de sala de aula demonstraram-se influenciadas por orientações internas e externas advindas dos momentos de planejamento e replanejamento, das avaliações externas e das parcerias que a escola realiza. Por sua vez, as práticas voltadas à avaliação formativa operacionalizaram-se na escola em atividades de sala de aula, nos momentos de recuperação e reforço e no Conselho de Classe Participativo. Destacamos, no contexto desta escola, o modo como a equipe pedagógica se posiciona frente aos problemas com que se depara: eles não se demonstram intimidados, buscam informações, estudam, trocam observações e propõem ações, reorientando seu percurso e suas decisões caso não tenham sido acertados de início. É este conjunto de fatores que nos permitiu afirmar que as práticas relacionadas à avaliação da aprendizagem dos alunos aqui descritas caracterizavam-se como inspiradoras.

Palavras-chave: Avaliação Formativa, Avaliação da Aprendizagem, Práticas inspiradoras, Escola pública, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

GUERRA, Nathália Garcia. **Avaliação Formativa: um estudo de práticas inspiradoras no Ensino Fundamental I de uma Escola Estadual de São Paulo**. 2017. 307 f. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2017.

This dissertation is the result of a research that sought to investigate some modes of evaluation in the Continuous Progression regime, which had the characteristics of a formative evaluation, considering the day-to-day classroom, the use of different assessment tools, the vision of the teachers and the internal and external orientations that could influence the actions directed to the formative evaluation. To that end, we selected a State Elementary School I of the State of São Paulo, whose practices were considered as a reference in their region and were considered by us as inspiring practices - understood here as practices that meet the perspective of for- which implies the use of evaluation tools so that they serve to show the teacher the knowledge acquired by the students and thus enable a reorientation of the path to be followed so that all can achieve the desired goals. Our research process involved consultation with the *Participative Management Plan* (2015-2018), minutes of meetings of the Collective Pedagogical Work Class (ATPC) and the minutes of Class Councils, observations of ATPC meetings, of classrooms (from the 4th and 5th years accompanied) and of Class Councils and interviews (with the teacher of the 5th year and with the teacher-coordinator). The collected data were analyzed mainly in the light of the theoretical reference of formative evaluation considering the reflections of Fernandes (2009), Hadji (2001), Luckesi (2011) and Perrenoud (1999) and the learning process described by Meirieu (1998). It was evidenced the juxtaposition of practices that involved the evaluation process and, therefore, also of teaching and learning. We understand that changes take place within a process that, in this case, is still under construction, re-modeling for a course with new evaluation cultures, and this, certainly does not happen without tensions, without contradictions. The day-to-day actions of the classroom have been influenced by internal and external orientations from the planning and replanning moments, the external evaluations and the partnerships that the school performs. On the other hand, the practices focused on formative evaluation were operationalized in the school in activities of classroom, in the moments of learning recovery and reinforcement and in the Participative Class Council. In the context of this school, we highlight the way in which the pedagogical team positions itself in front of the problems it faces: they are not intimidated, they seek information, they study, they exchange observations and they propose actions, re-orienting their course and their decisions if they do not have been agreed at the outset. It is this set of factors that allowed us to affirm that the practices described here were characterized as inspiring.

Keywords: Formative Evaluation, Learning Assessment, Inspired Practices, Public School, Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações relacionadas às práticas avaliativas considerando a visão dos professores no contexto dos Ciclos de Formação defendidas entre 2006 e 2016.....	30
Quadro 2 – Artigos relacionados às práticas avaliativas considerando a visão dos professores no contexto dos Ciclos de Formação publicados entre 2006 e 2016.....	33
Quadro 3 – Teses relacionadas às práticas avaliativas considerando a visão dos professores no contexto dos Ciclos de Formação defendidas entre 2006 e 2016.....	34
Quadro 4 – Sistematização das categorias emergentes da análise dos dados.....	50
Quadro 5 – Sistematização dos instrumentos de avaliação (externa e interna) utilizados do 1º ao 5º ano.....	60

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Etapas da educação básica estudadas.....	35
Gráfico 2 – Panorama dos resultados observados pelos trabalhos com relação às práticas avaliativas.....	36
Figura 1 – Pôster em comemoração ao índice alcançado no IDESP.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
AB	Abaixo do básico
AD	Adequado
AFA	Avaliação Formativa Alternativa
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
An resc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AOE	Agente de Organização Escolar
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AV	Avançado
B	Básico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE	Conselho Estadual de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica
OSCIIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAS	Programa Alimentação Saudável
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PGP	Plano de Gestão Participativo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARA	Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SED	Secretaria Escolar Digital
SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
A inserção do estudo no campo educacional e suas contribuições	29
CAPÍTULO 1 - O CAMINHO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	42
1.1. Contexto da pesquisa: uma Escola Estadual de São Paulo	53
1.2. Contexto educacional da pesquisa realizada e discussão do referencial teórico sobre aprendizagem, avaliação formativa e reformas educacionais	66
CAPÍTULO 2 - AS AÇÕES DE AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA E AS ORIENTAÇÕES EXTERNAS.....	98
2.1. Planejamento e Replanejamento: práticas coletivas em busca de uma educação democrática	100
2.2. Avaliações externas: influências e transposições.....	114
2.3. Parcerias: presenças e delimitações nas ações pedagógicas	150
CAPÍTULO 3 - AÇÕES VOLTADAS À AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ESCOLA	160
3.1. Atividades de sala de aula: ensino, aprendizagem e avaliação	162
3.2. Recuperação e reforço: compromisso com a aprendizagem.....	195
3.3. Conselho de Classe Participativo: sujeitos ativos	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	236
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista da professora do 5º ano	244
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista da professora-coordenadora	245
APÊNDICE C – Entrevista com a professora do 5º ano (trechos mais importantes).....	247
APÊNDICE D – Entrevista com a professora – coordenadora (trechos mais importantes)...	269

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados do estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado que buscou investigar modos de avaliação no regime da Progressão Continuada, que possuem características de uma avaliação formativa, considerando o dia a dia de sala de aula, o uso de diferentes instrumentos avaliativos, a visão de professores do Ensino Fundamental I e as orientações internas e externas que possam influenciar as ações voltadas à avaliação formativa. Analisou-se uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I, localizada em São Paulo, com práticas avaliativas inspiradoras – compreendidas aqui como práticas que vão ao encontro da perspectiva de avaliação formativa, a qual demanda um processo de discussão sistemática da aprendizagem dos alunos pressupondo, portanto, práticas que fazem uso dos instrumentos avaliativos de maneira que eles sirvam para mostrar aos professores os conhecimentos adquiridos pelos alunos e possibilitem, então, uma reorientação do caminho a ser seguido para que todos possam atingir os objetivos desejados. No entanto, cogita-se a possibilidade daquelas práticas não serem reflexo única e exclusivamente das vontades e ações do professor, tendo em vista a inserção deste profissional na instituição escolar, a qual está inserida em um contexto ainda maior – de uma Rede de Ensino, no caso, a Rede de Ensino do Estado de São Paulo – e, portanto, sujeita a orientações deste.

Selecionamos uma Escola Estadual da zona sul de São Paulo, cujas práticas pedagógicas demonstravam ser significativas do ponto de vista da aprendizagem e que, portanto, fazem dessa escola uma referência em sua região. O contato com a escola foi realizado em novembro de 2015 por meio da professora-coordenadora, no entanto, em virtude do meu período de licença-maternidade, o trabalho de campo foi retomado em junho de 2016. Em reunião com a professora-coordenadora, apresentamos nossos questionamentos centrais: Como a avaliação está associada às ações do dia a dia em sala de aula e às orientações internas e externas à escola? Como se operacionalizam ações voltadas à avaliação formativa na escola? Prontamente, fomos atendidos e acolhidos em nossa proposta, tanto pela diretora, quanto pela professora-coordenadora e pelo grupo de professoras e, então, iniciamos o trabalho de campo.

Realizamos consulta aos documentos da Unidade Escolar, às Atas de reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), e às Atas de Conselhos de Classe, observações de reuniões de ATPC, de salas de aula e de Conselhos de Classe e entrevistas. A partir da retomada do trabalho de campo, em junho de 2016, efetuamos a leitura e análise do *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), das Atas das reuniões de ATPC do ano de 2016 e das Atas dos Conselhos de Classe de 2016 das salas dos 4º e 5º anos acompanhados. As observações das reuniões de ATPC aconteceram durante o 2º semestre de 2016, as de sala de aula foram realizadas em uma sala de 4º ano e outra de 5º pelo período de uma semana cada, por fim, as observações dos Conselhos de Classe ocorreram nas reuniões referentes às salas acompanhadas. Com relação às observações de sala de aula, inicialmente iríamos acompanhar apenas um 5º ano, tendo em vista a maior proximidade desta etapa de ensino com o Ensino Fundamental II – um dos meus focos de interesse, pois sou licenciada a atuar como professora de Ciências a partir do 6º ano – no entanto, em virtude da disponibilidade do corpo docente e da professora-coordenadora e crescendo nossa percepção de que a avaliação era um tema que realmente permeava toda a escola, em diversos níveis, nos demos conta de que esse acréscimo de contato agregaria positivamente à possibilidade de melhor entender aquela realidade. As entrevistas foram feitas com a professora do 5º ano e a professora-coordenadora com o intuito de melhor compreender aspectos observados nas ações acima descritas.

Desde o meu ingresso no curso de Ciências Biológicas da Universidade de São Paulo, em 2007, meu interesse principal era a licenciatura e, no decorrer da minha formação, o foco esteve voltado para aquisição dos conhecimentos necessários para uma prática consciente e reflexiva da profissão docente. Tal sentimento intensificou-se, em especial, quando, no ano de 2012, ingressei como professora de Ciências do Ensino Fundamental II na rede municipal de ensino de São Paulo. Vivenciando na prática a formação que é dada aos novos docentes, percebi que o tema “avaliação” não é, muitas vezes, abordado em sua profundidade mínima necessária. Tal formação superficial não permite, portanto, uma reflexão sobre o que pode ser uma prática avaliativa, sobre como os documentos oficiais de educação regulamentam a prática avaliativa do professor e sobre como essa prática pode afetar os alunos, por exemplo. Percebendo essa lacuna, senti a necessidade de adquirir mais conhecimentos relativos ao processo avaliativo que se dava em sala de aula e, então, amenizar minha dificuldade em saber como avaliar um

aluno. Para isso, enfatizei esse tema nos trabalhos feitos durante as matérias da licenciatura. À medida que fui realizando os trabalhos mencionados acima, mais questões foram surgindo: qual é a real permeabilidade das diretrizes legais, no que tange a avaliação, no dia a dia do professor? Qual é o suporte que o professor pode buscar para efetivar o cumprimento dessas diretrizes? Qual a influência de avaliações externas (como o SA-RESP e o Vestibular) no modo como o professor faz seu planejamento? Qual é a visão dos alunos sobre a avaliação? É possível existir um processo efetivo de avaliação formativa?

Essas indagações foram levadas ao conhecimento da Professora Doutora Rita de Cassia Gallego, também minha orientadora de Iniciação Científica. Optamos, então, por analisar qual era a visão de alunos que estavam no final do Ensino Fundamental II (8ª série ou 9º ano) no regime da Progressão Continuada com relação ao processo avaliativo uma vez que ele não estaria mais diretamente relacionado com o risco de reprovação. Os dados coletados mostraram que as características do modo de organização seriado da educação básica ainda se faziam bastante presentes no dia a dia dos alunos: a ação após coleta de informações inerente à avaliação não acontecia, o caráter classificatório hierarquizante das avaliações permanecia presente. Para aprofundar mais o conhecimento sobre o processo avaliativo que se dá no dia a dia de sala de aula, ingressei no curso de Pós-Graduação (Nível Mestrado) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com o objetivo de analisar os usos dos instrumentos de avaliação pelos professores. Inicialmente, nossos sujeitos de pesquisa seriam os professores mencionados pelos alunos na pesquisa de Iniciação Científica, no entanto, optamos por buscar um exemplo mais inspirador de processo avaliativo além de uma escola mais aberta e disposta a receber a pesquisadora.

Considerando os questionamentos que nos moveram, nosso embasamento teórico parte, portanto, do princípio de que a palavra *avaliação* é usada em várias situações cotidianas. Avaliam-se possibilidades, condições, coisas, atributos, preço, enfim quase tudo é avaliável, no sentido de que podemos conferir valores e, com isso, dirigir nossas ações, escolhas, preferências etc. (CATANI; GALLEGO, 2009). Para que possamos especificar a concepção de avaliação considerada nesta dissertação é preciso antes caracterizar o ambiente em que ela se realiza: no nosso caso, a escola. Para Vincent, La-

hire e Thin (2001), a escola¹ é uma construção histórica e, como uma instituição social, suas relações se realizam no espaço e no tempo. No entanto, o tempo escolar diferencia-se de outros tempos sociais (como o da família, o do trabalho e o do lazer), de maneira que, o estabelecimento e a organização de um tempo próprio da escola primária são comumente associados à criação das escolas graduadas, o que ocorreu em São Paulo a partir de 1893 (GALLEGO, 2008).

Vincent, Lahire e Thin (2001) acrescentam que a criação desse lugar específico (distinto dos lugares onde se realizam outras atividades sociais) implica gradativamente na constituição da autonomia de uma relação específica: a relação pedagógica. Transita-se de uma relação de aprendizagem baseada no aprendiz “ver-fazer” e “ouvir-dizer” no momento em que participa das atividades da família, de casa (ou seja, a visão de que aprender e fazer não são ações distintas), para o surgimento de uma relação social inédita: entre um “mestre” e um “aluno” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Essa rápida caracterização do ambiente escolar e da relação pedagógica inerente a ele já nos é suficiente para percebê-los, então, como uma construção histórica e nos afastamos, portanto, de uma percepção naturalizada que a escola, muitas vezes, tem em nossa sociedade. Conscientizando-nos sobre a diferenciação dos rituais escolares de outros da sociedade, adentremos um pouco mais em suas particularidades construídas historicamente de maneira que possamos atentar para alguns componentes dessa relação pedagógica que são apresentados por Gallego (2011):

“Porque tão entranhado nas representações sobre a escola, parece óbvio que se deve permanecer nessa instituição durante doze anos em média, durante os quais cursamos, em cada ano, um certo número de disciplinas distribuídas hierarquicamente em cada dia da semana e que a maneira adequada de passar de um momento a outro é pelo ritual da aprovação e reprovação a cada série, qualquer alternativa a essa lógica parece ser entendida como inadequada. Os conteúdos das várias áreas são ministrados ao mesmo tempo e, em cada dia de aula, ‘aprende-se’ mais ou menos cinco conteúdos diferentes, com o mes-

¹ De maneira mais específica, esses autores diferenciam os conceitos de *escola* e *forma escolar*. A *forma escolar* é caracterizada considerando-se: a constituição de um universo separado para a infância, a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição dos exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras, ou dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 37 e 38); sendo este, portanto, um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização, como defendido pelos autores. Já a *escola* é definida como um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais e, portanto, um conceito contido no conceito de *forma escolar*. Apoiando-se no que é defendido por esses autores, Gallego (2011) explicita o entendimento deles de que é a *forma escolar*, e não a *escola*, que tende a manter suas práticas cristalizadas, que parece não passar por mudanças significativas e demonstra-se como a (única) possibilidade possível.

mo professor ou não. Pelo fato desse modelo imperar desde o final do século XIX talvez explique tamanha dificuldade de serem incorporadas nas práticas educativas mudanças estruturais na organização do tempo de aprender; organização essa tradicionalmente balizada por provas e notas, pelas quais se julga atestar o quanto se sabe e as condições para prosseguir o percurso” (p. 7).

O modelo seriado, descrito pela autora como o “ritual da aprovação e reprovação a cada série” (GALLEGO, 2011, p. 7), tal como organizado na maior parte das escolas, instaurou na cultura escolar² uma prática de avaliação com um caráter quantitativo, cujo fim principal é aprovar ou reprovar os alunos, tornando-se, inclusive, uma atividade burocrática. Na organização seriada, os conteúdos escolares estão arranjados em etapas que devem ser rigidamente cumpridas por todos em um determinado tempo enfatizando, portanto, a organização do ensino, mas não necessariamente a organização da aprendizagem (SOUSA, 2009).

Em estudo sobre a avaliação da aprendizagem na legislação educacional promulgada em âmbito federal, considerando o período de 1930 até a legislação de 1996, Sousa (2009) evidencia a finalidade classificatória da avaliação até as regulamentações de 1961; a partir de 1971, destaca o acréscimo da função de retroinformação da avaliação da aprendizagem de modo que se prescreviam propósitos os quais realçavam o potencial educativo da avaliação. A autora observa que, ao longo do tempo, houve alterações com relação à concepção de avaliação subjacente à legislação, de maneira que, inicialmente, o desempenho do aluno tinha por base o cômputo de acertos e erros em questões de provas e exames; posteriormente, enfatiza-se a avaliação como processo amplo e contínuo (SOUSA, 2009).

No caso brasileiro, portanto, a partir das Leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96, incita-se ares de mudanças: há previsão da avaliação como meio de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, uma vez que se instauram mecanismos tais como a recuperação e a possibilidade de avanços na trajetória escolar (SOUSA, 2009). Tal concepção de avaliação, defende a autora, assinala para “propostas e práticas que se coloquem a serviço da

² O conceito de cultura escolar é utilizado aqui conforme proposto por Frago (2001): um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (que seriam formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras, sendo estas não questionadas e compartilhadas no interior das instituições educativas. Ressalta-se ainda que seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos como, por exemplo, as disciplinas escolares, que a configuram como uma cultura independente. Portanto, para esse autor, “o tempo e o espaço são organizadores que conformam e definem a cultura escolar” (FRAGO, 1995 apud GALLEGO, 2011, p. 11).

aprendizagem dos alunos, rompendo com a finalidade precípua de servir à decisão de promoção ou retenção dos alunos de uma série para outra [...] que vigoraram na legislação até os anos 1970” (p. 468 e 469).

Conforme assinalado, a LDB de 1996 foi um marco significativo para a discussão acerca da concepção de avaliação da aprendizagem norteadora das práticas escolares. Um dos artigos mais expressivos na referida lei é o Artigo 24, de modo particular seu inciso V, no qual se nota mais claramente a concepção determinada pelo legislador com relação à verificação do rendimento escolar:

“V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996).

Oliveira e Adrião (2007) ressaltam, no entanto, uma contradição presente no texto da LDB com relação ao processo de avaliação prescrito para o âmbito institucional e para o âmbito de avaliação dos sistemas de ensino. Esses pesquisadores nos mostram que há proposição para que a avaliação seja diagnóstica, processual e qualitativa no nível das escolas – enfatizando, portanto, a autonomia -, ao mesmo tempo que sugere mecanismos padronizados e focados nos resultados do desempenho de alunos em testes no nível de avaliação do desempenho das escolas – enfatizando, por sua vez, o controle, o qual neutralizaria qualquer viés autonomista presente no discurso oficial. Exemplo disso está no Artigo 87, parágrafo 3º, inciso IV ao remeter aos municípios a tarefa de “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”, processo este de avaliação externa geradora de índices classificatórios das escolas.

Naquela mesma norma regulamentadora, em seu Artigo 23, *caput* elenca-se as formas de organização em que essas determinações com relação à avaliação podem ser

efetuadas: em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A possibilidade não seriada de organização do ensino não inaugura seu aparecimento na Lei nº 9.394/96. Sousa (2009) sublinha que esse modo de arranjo da Educação Básica aparece de maneira experimental na legislação de 1961 (Lei nº 4.024/61) e é explicitada como alternativa já na norma regulamentadora de 1971 (Lei nº 5.692/71). Oliveira e Adrião (2007) encaram a prescrição da LDB de 1996 como “a viabilização da democratização do acesso e da permanência dos alunos na escola durante a etapa de educação obrigatória” (p. 36) por meio de orientações ora implícitas, ora explícitas que buscam “romper com o modelo seriado, classificatório e autoritário com que nossas escolas, especialmente as públicas, tradicionalmente se organizam” (p. 36).

Sousa (2009) possui uma opinião análoga aos referidos autores, pois defende que uma ruptura com o arranjo tradicional seria um caminho promissor para impulsionar a vivência da avaliação com o sentido preconizado na legislação e destaca também que as alternativas elencadas na LDB com relação à organização da educação básica seriam formas de atendimento escolar potencialmente capazes de “responder de modo mais adequado ao processo de desenvolvimento do aluno, possibilitando interação da escola com as diferenças individuais e socioculturais, ressaltando-se a natureza dinâmica, relativa e plural do conhecimento” (SOUSA, 2009, p. 469).

Levando em consideração as diretrizes apresentadas até o momento, o Conselho Estadual de Educação (CEE) institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental através da Deliberação CEE nº 9 de 1997. Em seus parágrafos 1º, 2º e 3º do Artigo 1º garante-se que esse sistema pode ser organizado em um ou mais ciclos; caso a opção seja de mais ciclos, essa transição tem que garantir a Progressão Continuada, e, por fim, assegura a “avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo” (BRASIL, 1997).

Interessa-nos ainda mencionar o Artigo 3º dessa deliberação, o qual determina que o projeto educacional de implantação do regime de Progressão Continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem: II – avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo; e III – atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final do ciclo ou nível (BRASIL, 1997).

Mais uma mudança se apresenta quando, em 2005, a Lei nº 11.114 estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a partir dos 6 (seis) anos de idade e, posteriormente, em 2006, a Lei nº 11.274 altera a redação da própria LDB, estabelecendo a “duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006), sendo que os sistemas de ensino teriam até o ano de 2010 para adaptação à orientação legal (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007).

Nosso objeto de estudo está na Rede Estadual de educação do Estado de São Paulo, no entanto, julgamos importante a menção de experiências diferenciadas prévias às regulamentações mencionadas acima que, de certa forma, acabam contribuindo para sua formulação. Barretto e Sousa (2004), em revisão sobre trabalhos acerca dos ciclos e da progressão escolar no Brasil, trazem uma pequena retrospectiva histórica iniciada nos anos 1950 com as discussões sobre promoção automática – suscitadas pelos elevados índices de retenção na escola primária brasileira –; passando pelas décadas de 1960 e 1970, quando das experiências de implementação de ciclos levadas a cabo em diferentes estados; destacam que a década de 1980 foi marcante pela adoção dos ciclos de alfabetização por vários governos estaduais; chegam na década de 1990 com a criação dos ciclos de formação abrangendo o Ensino Fundamental completo nas propostas político pedagógicas autodenominadas radicais; e chamam a atenção para a virada do século, momento em que há a introdução do regime de ciclos e Progressão Continuada em algumas grandes redes estaduais.

Retomando nosso foco na Rede Estadual de São Paulo, um primeiro contato dela com uma organização diferente da seriada ocorreu com a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em 1983-1984. Essa política “pretendia enfrentar uns dos mais sérios problemas da escola pública brasileira: a reprovação escolar, especialmente nas séries iniciais” (JACOMINI, 2004, p. 410). No entanto, a proposta não foi bem recebida

pelos professores, pois, como nos explica Jacomini (2004), eles entenderam que suas demandas não haviam sido consideradas na formulação de tal política, consideravam, ainda, que havia um rebaixamento da qualidade do ensino por causa da promoção continuada da 1ª para a 2ª série (hoje, seria o equivalente à passagem do ano de entrada no Ensino Fundamental ao ano seguinte – do 1º para o 2º ano) e criticaram também a forma autoritária de sua implantação.

Outra implementação aconteceu em 1998 com a divisão do Ensino Fundamental em dois ciclos (Ciclo I – os quatro primeiros anos e Ciclo II – os quatro últimos anos) (JACOMINI, 2004). Nesse mesmo trabalho, a autora relata que os ciclos e a progressão continuada foram parte de uma reforma mais ampla realizada na gestão de Mario Covas enquanto governador do Estado de São Paulo. A reforma visava otimização de recursos e uma reestruturação da rede tanto no plano dos órgãos centrais (como as antigas delegacias de ensino, as quais foram reestruturadas em Delegacias Regionais de Ensino), quanto no plano das escolas: divididas em escolas de Ciclo I do Ensino Fundamental (que atendiam da 1ª a 4ª série) e de Ciclo II do Ensino Fundamental (que atendiam da 5ª a 8ª série e, em alguns casos, o Ensino Médio) (JACOMINI, 2004). Essa autora menciona ainda que alguns estudos que analisaram tal reforma constataram sua imposição pela Secretaria de Educação e a forte resistência dos educadores, dos sindicatos e da população usuária (JACOMINI, 2004).

Assim como aconteceu em outras experiências de inserção de novos modos de organização do ensino, na Rede Estadual de São Paulo, as dificuldades também apareceram tendo em vista a falta de condições materiais para efetivamente se perseguir os ideais previstos pela organização em ciclos e, de modo geral, a forma impositiva de implantação dessas mudanças (JACOMINI, 2004). De maneira imbrincada, o modo como se opta por organizar a Educação Básica influencia aspectos estruturantes das práticas educativas, como, por exemplo, o tempo, o qual, segundo Gallego (2011), “é (ou devia ser) ressignificado na Progressão Continuada” (p. 3) e isso não é uma mudança elementar, ou seja, seria necessário um trabalho de reflexão sobre os novos conceitos trazidos por essas maneiras alternativas de organização do ensino, permitindo aos profissionais da educação rever suas posições, seus modos de pensar e de agir³. Outro aspecto altera-

³ Consideramos também parte essencial à implantação efetiva de formas alternativas de organização do ensino, como, por exemplo, os ciclos, a devida condição material fornecida pelos Governos. Entendemos

do na cultura escolar (além do tempo), segundo Gallego (2011), é a concepção de avaliação, “sendo prescrita uma avaliação qualitativa, formativa e processual” (p. 3) e é sobre essa parte essencial do processo de ensino e de aprendizagem que nos deteremos com mais profundidade a seguir.

Ao considerar a história da instituição escolar e das suas práticas de avaliação, Perrenoud (1999) descreve a avaliação como uma invenção nascida com os colégios por volta do século XVII, a qual se tornou indissociável do ensino de massa desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória. Esse autor chama a atenção para o fato de que a avaliação oscila entre duas lógicas: a serviço da seleção e a serviço das aprendizagens (ressaltando que não são as únicas lógicas possíveis). Uma avaliação a serviço da seleção estaria

“tradicionalmente associada, na escola, à *criação de hierarquias de excelência*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. [...] Essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. [...] a avaliação não é um fim em si. [...] Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (PERRENOUD, 1999, p. 11-13, grifo do autor).

A lógica da avaliação a serviço da seleção está em consonância com o conceito de *verificação* proposto por Luckesi (2011). Este autor propõe a separação entre os conceitos de *verificação* e *avaliação da aprendizagem*. Para ele, a escola com as práticas de reprovação opera com verificação e não avaliação da aprendizagem, uma vez que, “o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando” (p. 52). Para esse autor, portanto, a verificação se encerra no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração (p. 52). Diferente da avaliação da aprendizagem, a verificação “não implica que o sujeito retire

que esse modo de organização demanda mais de todos: tanto dos professores (que devem rever seus condicionantes ideológicos, perceber o quanto suas posições podem estar fortemente determinadas pelas formas de pensar e conceber as suas práticas pedagógicas (JACOMINI, 2004, p. 416)), quanto da administração pública (em seu papel de fornecer os condicionantes materiais – ou seja, a disposição de espaço físico adequado e suficiente, de materiais pedagógicos necessários, de tempo de discussão entre os educadores, entre outras questões -, e os condicionantes institucionais-pedagógicos -, que dizem respeito às condições funcionais e organizativas da escola, bem como a adoção de práticas pedagógicas necessárias ao funcionamento dos ciclos (JACOMINI, 2004, p. 416)).

dela consequências novas e significativas, ou seja, essa dinâmica se encerra com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa. E... pronto!” (p. 52).

Indo ao encontro dessa caracterização de avaliação, Freitas (2003), ao pensar no confronto de lógicas existente entre os ciclos, a seriação e a avaliação, enfatiza, entre outros aspectos, o caráter utilitário dessa avaliação. Este autor defende que “a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social” (FREITAS, 2003, p. 40). Ele justifica tal separação utilizando-se do argumento de que, por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, gerou-se a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar, de maneira que teríamos como consequência desse processo a mudança de foco do centro da aprendizagem: da capacidade de intervir na prática social para a capacidade de mostrar conhecimento ao professor e ter sua aprovação. Essa seria, então, a raiz do processo avaliativo artificializado da escola (FREITAS, 2003).

Retomando a lógica de Perrenoud (1999), a avaliação também poderia estar a serviço das aprendizagens. Para tanto, uma mudança de concepção seria necessária: o papel da avaliação “não seria mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de *cada* aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos” (p. 14, grifo do autor). Enfatiza-se, portanto, a ação apropriada após o diagnóstico tendo em vista este ser inútil caso aquela não ocorra, uma vez que, “uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada*” (p. 15, grifo do autor), a qual pode se refletir nos meios de ensino, na organização dos horários, na organização do grupo-aula ou até mesmo em transformações radicais das estruturas escolares (p. 15).

Cuidando para não confinar a avaliação formativa a práticas de “pedagogias fortemente diferenciadas” (PERRENOUD, 1999, p. 78), este autor dedica um capítulo desse trabalho para refletir sobre a parcela de avaliação formativa que ele defende estar presente em toda avaliação contínua posto não haver uma ruptura total entre avaliação

tradicional⁴ e avaliação formativa, de maneira que, segundo ele, “reconhecer isso, não obriga a fazer tábula rasa das práticas anteriores [...] pode-se, ao contrário, tentar conceber estratégias de mudança que valorizem os momentos de pedagogia diferenciada e de observação formativa determináveis em *qualquer prática*” (p. 21, grifo nosso).

Considerando agora a definição de avaliação de Luckesi (2011) e os aspectos trazidos para nos auxiliar na edificação desse conceito, podemos perceber que ele também salienta a importância da ação: “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1978 apud LUCKESI, 2011, p. 81). No entanto, a ação (ou a “*tomada de decisão*”, como descrito pelo autor) seria o componente da avaliação que colocaria mais poder na mão do professor e, portanto, estaria mais susceptível à posição autoritária deste. Outro elemento que comporia a avaliação seria o *juízo de valor* – “uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios preestabelecidos” (LUCKESI, 2011, p. 81), de maneira que aquilo que é avaliado será mais satisfatório quanto mais próximo estiver do ideal estabelecido. Por fim, o último elemento seria o fato desse julgamento se fazer com base nos *caracteres relevantes da realidade*, os quais retiram uma parcela de subjetividade; de maneira elucidativa o autor nos traz o seguinte exemplo: “se pretendo [...] avaliar a aprendizagem de matemática, não será observando condutas sociais do educando que virei a saber se ele detém o conhecimento do raciocínio matemático” (p. 81).

Ao assumir uma função classificatória (a serviço da seleção, portanto, como visto anteriormente), a avaliação perderia “aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação” (LUCKESI, 2011, p. 83), perderia sua função de acolhimento, perderia sua função de transformação (p. 204). Aprofundando sua reflexão e demonstrando a evolução de suas concepções, este autor distingue, ainda, os conceitos de *avaliação* e *julgamento*, considerando, por sua vez, que a *avaliação* teria como base o acolhimento de uma situação, para, só então, ajuizar sua qualidade com o objetivo de oferecer suporte de mudança, caso seja necessário; em contrapartida, o *julgamento* seria

⁴ Consideramos aqui o conceito de avaliação tradicional da maneira que Perrenoud (1999) caracteriza as avaliações que estariam a serviço da seleção, ou seja, tradicionalmente associadas, na escola, à criação de hierarquias de excelência, mais informando a distância do aluno da norma de excelência definida pelo professor e pela escola do que esclarecer sobre os conhecimentos que o aluno efetivamente possui. De maneira que não há preocupação em se reorientar o caminho a ser percorrido pelo aluno em busca de conhecimento – como defendido por Luckesi (2011), como aspecto inerente à prática da avaliação da aprendizagem.

um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. Nas palavras do autor:

“Estou fazendo uma distinção entre julgamento e avaliação, no sentido de que o julgamento define uma situação, do ponto de vista do sim e do não, do certo e do errado; a avaliação acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação e, então, reconhece-a como é (diagnóstico), para uma tomada de decisão sobre a possibilidade de uma melhoria de sua qualidade; para a avaliação não há uma separação entre o certo e o errado; *há o que existe e esta situação que existe é acolhida, para ser modificada*. Na avaliação não há exclusão” (LUCKESI, 2011, p. 205, grifo nosso).

Levando em consideração esses argumentos, o autor propõe, então, a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, no sentido de ser o “cuidado do educador que não desiste do seu educando até que ele aprenda” (LUCKESI, 2011, p. 201), pois, ele defende que “todo educando aprende, se efetivamente ensinado” (p. 201). Complementando essa concepção de avaliação, Hoffmann (2005) agrega ao afirmar que uma avaliação assim, que tem como perspectiva a construção do conhecimento, “parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (p. 18) e, sendo essas ações direcionadas aos alunos, aos educandos, uma nova perspectiva de avaliação exigiria, conseqüentemente, “do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política” (p. 18).

Todas essas mudanças de concepções descritas aqui vão sendo incorporadas lentamente, tendo em vista que nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições (como, por exemplo, a possibilidade de organização dos estudos em ciclos e o enfoque dado à avaliação da aprendizagem como um processo contínuo e cumulativo), no entanto, nossa prática escolar ainda está bastante longe disto (a exemplo das constatações evidenciadas durante a pesquisa de Iniciação Científica, na qual percebemos que a ação após coleta de informações inerente à avaliação não acontecia e que o caráter classificatório hierarquizante das avaliações permanecia presente). Nossas escolas públicas e particulares praticam muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 29). Estamos há pouco mais de quarenta anos discutindo questões relacionadas à avaliação da aprendizagem: iniciamos, no Brasil, a falar desse tema, dessa prática escolar, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 – antes, somente falávamos de exames escolares (p. 29).

Percebemos em nossos estudos a grande centralidade que a prática avaliativa tem no processo de ensino e de aprendizagem. Em um contexto de Ciclos de Formação, a importância da avaliação fica ainda mais evidente e aparecem, então, desafios ao se buscar uma avaliação que esteja em consonância com os ideais trazidos por esse novo modelo de organização da escola. Julgamos, portanto, de extrema relevância analisar os aspectos relativos a esse novo modo de avaliar e que têm consistido em desafios para a maioria das escolas paulistas, em especial para os professores.

Na próxima seção abordaremos a inserção deste estudo no campo educacional e suas possíveis contribuições, para isso apresentaremos as produções acadêmicas realizadas acerca da perspectiva dos professores com relação à avaliação da aprendizagem desenvolvida no contexto dos Ciclos de Formação, além de trabalhos que relatam práticas direcionadas a uma avaliação mais formativa desenvolvidos no período de 2006 a 2016.

A inserção do estudo no campo educacional e suas contribuições

Esta seção apresenta as produções acadêmicas realizadas acerca da perspectiva dos professores com relação à avaliação da aprendizagem desenvolvida no contexto dos Ciclos de Formação, além de trabalhos que relatam práticas direcionadas a uma avaliação mais formativa desenvolvidos no período de 2006 a 2016. Consultamos os seguintes bancos de dados: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo pelo sistema *Dedalus* e anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). As buscas foram feitas utilizando-se os seguintes termos: avaliação da aprendizagem, professores, avaliação formativa e conselho de classe. Apresentaremos, a seguir, o panorama encontrado considerando o período mencionado e a quantidade de publicações em nível de Mestrado, Doutorado ou artigos (sendo que essa categoria engloba também os trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED).

Em um total de 51 publicações encontradas, fica evidente a dominância de Dissertações (31 trabalhos, listados no Quadro 1) seguidas pelos artigos (13 trabalhos, listados no Quadro 2) e, finalmente, pelas Teses (apenas 7 trabalhos, listados no Quadro 3). Considerando a localidade de produção, 22 trabalhos foram realizados em instituições da região sudeste (destacando-se o Estado de São Paulo, com 15 pesquisas, sendo 11 delas Dissertações), 13, na região sul (com o Estado do Paraná responsável por 9 destas publicações, sendo 7 delas Dissertações), 7, na região centro-oeste (com 6 publicações no Estado de Goiás) e 6, na região nordeste (advindas dos Estados do Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte). Não encontramos trabalhos da região norte. Por fim, 3 publicações são de Portugal. De maneira geral, as publicações estão distribuídas ao longo dos anos com uma média de cinco publicações por ano; no entanto, se nos atentarmos para o período a partir de 2013, perceberemos que a quantidade de trabalhos diminui e há maior quantidade de artigos em detrimento de publicações mais aprofundadas como Dissertações e Teses. Não encontramos nenhuma publicação do ano de 2016.

Quadro 1 – Dissertações relacionadas às práticas avaliativas considerando a visão dos professores no contexto dos Ciclos de Formação defendidas entre 2006 e 2016

DISSERTAÇÕES			
ANO	AUTOR	TÍTULO	LOCAL DE PRODUÇÃO
2006	ALENCAR, Rosalva Pereira	Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres/MT	Universidade Católica Dom Bosco (Mato Grosso)
	AMARAL, Maria Clara Ede	Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
	LOCH, Jussara Margareth de Paula	A teoria e prática da avaliação na Escola Cidadã por ciclos de formação: caminhos percorridos e desafios que se impõem	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
	MELO, Maria Noraeleena Rabelo	Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional?	Universidade Federal do Ceará
	OLIVEIRA, Tania Maria Fernandes	Avaliar na alfabetização: uma reflexão sobre as dificuldades docentes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	RUY, Raquel Calil	Avaliação Formativa no ensino Fundamental II: possibilidades enunciadas na atuação docente	Universidade Estadual de Londrina

2007	BASTOS, Rayssa Lopes	Avaliação da aprendizagem em uma "escola ciclada" em Juiz de Fora, MG: o que pensam as professoras?	Universidade Católica de Petrópolis
	CUNHA, Isabela Bilecki da	A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem	USP
	DINIZ, Roberta Medeiros	O professor dos quatro últimos anos do ensino fundamental na educação escolar em ciclos do sistema educacional de Minas Gerais	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
	DUBOC, Ana Paula Martinez	A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos	USP
	SATO, Daniela Cristina Bruno	Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista	USP
2008	CHRISTOFARI, Ana Carolina	Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	PEREIRA, Maria Susley	A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal	Universidade de Brasília
	SANTOS-LIMA, Helen Tatiana dos	Investigação dos processos de aprendizagem: contribuições para uma intervenção pedagógica no âmbito das relações sociais	Universidade de Brasília
2009	REIS, Lenine Antônio dos	Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: série e ciclo	Universidade Federal de Juiz de Fora
	TRINDADE, Elaine Freitas Romo	A trajetória legal dos mecanismos de gestão democrática no Estado de São Paulo: os caminhos percorridos	Universidade Federal de São Paulo
	VILLAR, Ana Paula Russo	A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem	Universidade Federal do Paraná
2010	GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo	Avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades	Universidade Estadual de Londrina
	PARDINI, Marisa Ribeiro da Silva	O ensino de artes na educação básica em tempos de avaliação educacional: um estudo de caso de uma escola pública estadual paulista	USP
	RODRIGUES, Isabel Cristina	Os ciclos e os conselhos de classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão	USP
	SILVA,	Estado do conhecimento: a recuperação da	Universidade Fe-

	Letícia Brito da	aprendizagem e do reforço escolar na rede estadual paulista (1999 a 2009)	deral de São Paulo
2011	SILVA, Marcos	Uma análise da proposta pedagógica de avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos de formação da rede municipal de educação de Goiânia de 1998 a 2010	Universidade Federal de Goiás
	VALES, Juliana Duarte Manhas Ferreira dos	Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas	USP
2012	ALBUQUERQUE, Leila Cunha de	Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas do professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental	Universidade de Brasília
	FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo	Avaliação da aprendizagem: concepções e características	Universidade Estadual de Londrina
	LEMONS, Marco António Moniz de	Os desafios de uma avaliação inclusiva: estudo exploratório sobre a opinião dos docentes face à avaliação das aprendizagens no ensino básico	Universidade de Coimbra
	NASCIMENTO, Mari Clair Moro	Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes	Universidade Estadual de Londrina
	SIBILA, Miriam Cristina Cavenaghi	O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores	Universidade Estadual de Londrina
	SOARES, Fernanda Luzia Sousa Santos	Ciclos de aprendizagem em São Luís: implicações nas práticas avaliativas	Universidade Fiscal do Município (São Paulo)
2013	BUORO, Edna	Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
	GALVÃO, Elaine Cristina	O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química: das concepções às abordagens do erro	Universidade Estadual de Londrina

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2 – Artigos relacionados às práticas avaliativas considerando a visão dos professores no contexto dos Ciclos de Formação publicados entre 2006 e 2016

ARTIGOS			
ANO	AUTOR	TÍTULO	LOCAL DE PRODUÇÃO
2006	VILLAS BOAS, Benigna maria de Freitas	A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF	Universidade de Brasília
2007	FONSECA, José Luiz Saldanha da; TALIM, Sérgio Luiz	Avaliação da aprendizagem na Escola Plural: o que ocorre na prática?	Universidade Federal de Minas Gerais
2008	CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou	Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
2009	CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes	A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?	Faculdade da Escada (Pernambuco)
	GORNI, Doralice Aparecida Paranzini; SANTOS, Alini Falcão dos	Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des)continuidade	Universidade Estadual de Londrina
2010	SANTOS, Almir Paulo dos	Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
2011	FURLAN, Joyce; GRANDO, Regina Célia	A reflexão em processos de avaliação formativa na resolução de problemas em matemática	Universidade São Francisco (São Paulo)
2012	ANDRIOLA, Wagner Bandeira	Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas	Universidade Federal do Ceará
2013	BOHN, Leticia Ribas Diefenthaler; SILVA, Carla Clauber da	Processos de avaliação em arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões	Universidade da Região de Joinville
	FALEIROS, Thaliata H.; PIMENTA, Maria A. A.	Autoridade docente e a avaliação da aprendizagem em tempos de prova escrita	Universidade de Uberaba
2014	MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda	A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções	Universidade do Porto
2015	MASCARENHAS, Maíra	Classifications and moral values in student evaluation boards	Fundação Roberto Marinho (Rio de

			Janeiro)
	VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; DIAS, Eli- sângela Teixeira Gomes	Provinha Brasil e avaliação forma- tiva: um diálogo possível?	Universidade de Brasília

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Teses relacionadas às práticas avaliativas considerando a visão dos professores no contexto dos Ciclos de Formação defendidas entre 2006 e 2016

TESES			
ANO	AUTOR	TÍTULO	LOCAL DE PRODUÇÃO
2006	BESERRA, Normanda da Silva	Parecer Pedagógico: um gênero textual construindo a prática docente	Universidade Fe- deral de Pernam- buco
	LUCENA, Maria Inêz Probst	Razões e realidades no modo como as pro- fessoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos	Universidade Fe- deral do Rio Gran- de do Sul
2008	ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de	Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: sentidos da prática avaliativa docente	Universidade Fe- deral do Rio Gran- de do Norte
2009	ARCAS, Paulo Hen- rique	Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências	USP
2010	QUEIROZ, Dalva Maria de	A avaliação como acompanhamento sistê- mico da aprendizagem	Universidade de Coimbra
2012	SATO, Da- niela Cristi- na Bruno	Autoridade docente e avaliação educacio- nal na educação básica	USP
2014	OLIVEIRA, Adolfo Sa- muel de	Progressão Continuada e outros dispositi- vos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental	USP

Fonte: Elaboração própria

Considerando as informações do Gráfico 1, percebemos que os trabalhos anali-
sam majoritariamente uma das etapas iniciais da educação básica: 19 publicações focam
no Ensino Fundamental I (EF I)⁵, 16, no Ensino Fundamental II (EF II)⁶ e 1, no Ensino

⁵ As publicações que estudam o EF I são BASTOS, 2007; BESERRA, 2006; CHRISTOFARI, 2008; CUNHA, 2007; FALEIROS; PIMENTA, 2013; GORNI; SANTOS, 2009; LOCH, 2006; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2014; PARDINI, 2010; PEREIRA, 2008; REIS, 2009; SANTOS-LIMA, 2008; SATO,

Médio (EM)⁷. O restante das publicações apresenta um enfoque misto⁸, observando desde a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) até o Ensino Médio (EM). Algumas publicações não explicitaram de maneira clara em seu trabalho a etapa da educação básica que estava sendo estudada⁹.

Gráfico 1 – Etapas da educação básica estudadas

Fonte: Elaboração própria

Analisando os resultados e as conclusões trazidas por essas publicações, conseguimos traçar ainda um panorama com relação às práticas avaliativas observadas (Gráfico 2). Há 32 publicações que indicam a presença de uma mistura de práticas avaliativas: ora se deparam com práticas avaliativas de caráter formativo (objetivando a coleta de informações com vistas a subsidiar ações que levem os alunos à aquisição dos conhecimentos), ora com práticas avaliativas características do modelo tradicional (hierarquizantes, classificatórias, excludentes, com permanência da centralidade da nota). Tomando por base o arcabouço teórico sobre avaliação da aprendizagem considerado nesse estudo, agrupamos esses trabalhos na categoria *Mescla de avaliações*¹⁰. Nestes estu-

2007; SOARES, 2012; VALES, 2011; VILLAS BOAS, 2006; VILLAS BOAS; DIAS, 2015 e VILLAR, 2009.

⁶ As publicações que focam seus estudos no EF II são ALBUQUERQUE, 2012; ALENCAR, 2006; ARCAS, 2009; CASEIRO; GEBRAN, 2008; CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009; DINIZ, 2007; DUBOC, 2007; FAVARÃO, 2012; FONSECA; TALIM, 2007; FURLAN; GRANDO, 2011; GALVÃO, 2013; GUIMARÃES, 2010; MASCARENHAS, 2015; QUEIROZ, 2010; RUY, 2006 e SIBILA, 2012.

⁷ A publicação que analisa o EM é NASCIMENTO, 2012.

⁸ As publicações que observam o EF I e II são ALMEIDA, 2008; AMARAL, 2006; BUORO, 2013; MELO, 2006 e SILVA, 2011; o EI e o EF é estudado por RODRIGUES, 2010; enquanto que o EI, EF e EM é analisado por ANDRIOLA, 2012; por sua vez, a publicação que estuda o EF I e II e EM é SATO, 2012; finalmente, as publicações que se debruçam sobre o EF II e EM são LUCENA, 2006; LEMOS, 2012 e MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014.

⁹ As publicações que não especificam a etapa de ensino estudada são BOHN; SILVA, 2013; SANTOS, 2010; SILVA, 2010 e TRINDADE, 2009.

¹⁰ Pertencem à categoria *Mescla de avaliações* as seguintes publicações: ALBUQUERQUE, 2012; ALMEIDA, 2008; ANDRIOLA, 2012; ARCAS, 2009; BASTOS, 2007; BUORO, 2013; CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009; CHRISTOFARI, 2008; CUNHA, 2007; DINIZ, 2007; DUBOC, 2007; FALEI-

dos se evidenciam ações com características de tomada de decisão após o diagnóstico (LUCKESI, 2011) tendo como objetivo principal a aprendizagem dos alunos (PERRENOUD, 1999) concomitantemente a presença de ações com características apenas de julgamento e verificação (LUCKESI, 2011), a serviço, portanto, da seleção e classificação estanque dos alunos (PERRENOUD, 1999).

Gráfico 2 – Panorama dos resultados observados pelos trabalhos com relação às práticas avaliativas

Fonte: Elaboração própria

Em 13 publicações foram encontrados resultados que apontam apenas a presença da avaliação ligada ao modelo tradicional, ou seja, mesmo estando dentro de um contexto ligado aos Ciclos de Formação, de Progressão Continuada, não há sinais de mudanças relacionadas às práticas avaliativas. A categoria *Avaliação tradicional*¹¹ abarca, portanto, esses trabalhos, cujos ideais balizadores das práticas estão ainda estagnados nas práticas originárias da avaliação, a serviço da seleção dos alunos (PERRENOUD, 1999),

ROS; PIMENTA, 2013; FAVARÃO, 2012; GORNI; SANTOS, 2009; GUIMARÃES, 2010; LEMOS, 2012; LOCH, 2006; MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014; NASCIMENTO, 2012; OLIVEIRA, 2014; PARDINI, 2010; QUEIROZ, 2010; REIS, 2009; RODRIGUES, 2010; SANTOS-LIMA, 2008; SATO, 2007; SIBILA, 2012; SILVA, 2011; SOARES, 2012; TRINDADE, 2009; VILLAS BOAS, 2006 e VILLAS BOAS; DIAS, 2015.

¹¹ Na categoria *Avaliação Tradicional*, alocamos os seguintes trabalhos: ALENCAR, 2006; AMARAL, 2006; BESERRA, 2006; BOHN; SILVA, 2013; CASEIRO; GEBRAN, 2008; FONSECA; TALIM, 2007; LUCENA, 2006; MASCARENHAS, 2015; MELO, 2006; OLIVEIRA, 2006; PERREIRA, 2008; VALES, 2011 e VILLAR, 2009.

incentivando o caráter utilitarista da avaliação e, portanto, da relação do aluno com o conhecimento: importa “aprender” algo apenas para mostrar para o professor que se sabe (FREITAS, 2003).

Em contrapartida, nesse período de dez anos, seis publicações encontraram práticas avaliativas com caráter formativo, capazes de serem ações embrionárias de mudanças da cultura escolar, tendo em vista que Gallego (2011) considera o tempo e também a avaliação como partes constituintes da cultura escolar conceituada por Frago (2001). A categoria *Indícios de avaliação formativa*¹² contém, portanto, os trabalhos que descrevem situações de avaliação não excludente, acolhedora (LUCKESI, 2011), mediadora, no sentido que lhe atribui Hoffmann (2003), ao ser a ação de “‘prestar muita atenção’ na criança, no jovem [...], insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos [...] na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual” (p. 30).

Considerando também os anos em que esses trabalhos foram publicados, percebemos que o ano de 2006 possui a maior quantidade de trabalhos cujos resultados apontam a ausência de mudanças com relação às práticas avaliativas. Trabalhos cujos resultados encontraram a mistura de práticas avaliativas formativas e tradicionais aparecem ao longo de todo o período. Concentrados principalmente no período de 2010 a 2013, encontramos os trabalhos cujos resultados apresentaram práticas avaliativas de caráter formativo.

Algumas observações interessantes emergem da análise das informações apresentadas até agora e do objeto de análise deste trabalho:

- Há predominância de publicações em nível de Mestrado (Dissertações), no entanto, desde o ano de 2014, encontramos mais artigos do que Dissertações e Teses;
- As etapas iniciais da Educação Básica (Ensino Fundamental I e II) são o principal objeto das análises realizadas, sendo que, nosso foco reside também no Ensino Fundamental I;

¹² A categoria *Indícios de avaliação formativa* contém os seguintes trabalhos: FURLAN; GRANDO, 2011; GALVÃO, 2013; RUY, 2006; SANTOS, 2010; SATO, 2012 e SILVA, 2010.

- Estamos em um processo de transição, pois ainda há práticas avaliativas características do modelo tradicional e, ao mesmo tempo, a grande maioria dos trabalhos se deparou com realidades em que há mistura de práticas avaliativas (ora formativas, ora características do modelo tradicional). Julgamos de extrema importância localizar e analisar um exemplo de prática avaliativa que mostre indícios formativos para que possamos cada vez mais superar essa etapa de transição em direção à consolidação de práticas avaliativas contínuas, cumulativas, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, como prescrito na legislação.

No que diz respeito aos resultados e conclusões trazidos pelos trabalhos mencionados acima, dentro da categoria *Avaliação tradicional*, as publicações reiteram o fato de que a prática avaliativa exercida pouco sofreu alterações com a implementação dos Ciclos de Formação: é marcadamente mais forte a presença da cultura escolar orientada pela organização seriada de ensino (ALENCAR, 2006; CASEIRO; GEBRAN, 2008; PEREIRA, 2008; VILLAR, 2009), a avaliação informal permanece influenciando os juízos de valor emitidos pelo professor (AMARAL, 2006; MASCARENHA, 2015), a avaliação é utilizada como forma de controlar os alunos diante da falta de interesse (LUCENA, 2006), permanece a centralidade da nota (MELO, 2006) e, finalmente, há a desarticulação da avaliação com o currículo, reduzindo-a a notas e meio de aprovação ou reprovação (BOHN; SILVA, 2013).

Os trabalhos da categoria *Mescla de avaliações* evidenciam um período ainda de transição, de adaptação das práticas vigentes no modelo seriado e apontam uma construção de práticas que estejam em consonância com o modelo de Ciclos de Formação. Alguns pontos levantados são: a necessidade imprescindível de políticas educacionais que ofereçam momentos de formação dos professores para que eles possam refletir acerca da sua prática avaliativa (VILLAS BOAS, 2006; GORNI; SANTOS, 2009; FAVARÃO, 2012), a falta de tempo e espaços coletivos para as discussões entre os professores (BASTOS, 2007; CUNHA, 2007; SATO, 2007), a infraestrutura precária da escola (BASTOS, 2007; SILVA, 2011), o fato de a tentativa de implementação dos ciclos ter modificado o trabalho dos professores e ampliado o conceito de avaliação (DINIZ, 2007; ALMEIDA, 2008; SILVA, 2011; ANDRIOLA, 2012), a presença de práticas e

discursos contraditórios (DUBOC, 2007; CHRISTOFARI, 2008; SANTOS-LIMA, 2008; ARCAS, 2009; CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009; GUIMARÃES, 2010; ALBUQUERQUE, 2012; SIBILA, 2012; SOARES, 2012), a influência das avaliações externas na prática avaliativa do professor (ARCAS, 2009), a presença de “fragilidades cognitivas” dos professores face à avaliação das aprendizagens dos alunos (QUEIROZ, 2010) e a necessidade de conferir outro significado ao erro no processo pedagógico, reconhecendo-o como elemento informacional (FAVARÃO, 2012).

Na categoria *Indícios de avaliação formativa* encontram-se as publicações que observaram exemplos de práticas reestruturadas, que buscam na avaliação elementos para reorientar o planejamento e, assim, caminhar no aprendizado do aluno. Sendo esse o ponto principal objetivado por nossa pesquisa, julgamos importante olhar com mais atenção as contribuições trazidas por esses trabalhos.

Ruy (2006) tinha como objetivo compreender como estava sendo desenvolvida a avaliação formativa em um currículo voltado à formação integral de alunos da 5ª a 8ª séries; para isso, realizou um estudo de caso etnográfico com cinco professores e pôde perceber que os professores estavam implementando práticas avaliativas formativas, pois eram compromissados com a progressão do aluno no sentido do domínio das aprendizagens de maneira que utilizavam variadas estratégias metodológicas para assegurar que os erros e dificuldades fossem identificados e fossem objetos de investigação para posteriores regulações do processo ensino/aprendizagem.

Algumas ferramentas do processo avaliativo foram foco de análise com o intuito de percebê-las como instrumentos úteis a uma avaliação formativa. Santos (2010), discutindo políticas públicas e gestão da educação no âmbito das avaliações, defende o Conselho de Classe participativo como uma ferramenta necessária na reflexão dos índices alcançados nas avaliações. Silva (2010), após a análise de Dissertações e Teses com objetivo de verificar como se caracterizava a produção científica da avaliação formativa, voltando-se para os mecanismos de Recuperação e Reforço Escolar, concluiu que tais práticas são essenciais dentro de uma educação baseada em ciclos e ressaltou ainda a importância de se levar em consideração o ritmo diferenciado de aprendizagem de cada aluno.

Já Furlan e Grando (2011) investigaram os processos de avaliação desenvolvidos por meio de tarefas em contextos de aulas de resolução de problemas de matemática em uma perspectiva formativa para um 9º ano e perceberam que as dinâmicas de avaliação utilizadas pela pesquisa colaboraram para um desenvolvimento de proficiência dos alunos ao nível da argumentação, da comunicação matemática, da reflexão e da autoavaliação. Sato (2012) analisou como professores da Educação Básica (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) concebem a autoridade docente, a partir das transformações ocorridas com a implantação da organização do ensino em ciclos com Progressão Continuada no Estado de São Paulo. Com relação à avaliação, a autora concluiu que há movimentos da adaptação para uma avaliação mais formativa e processual.

Por fim, Galvão (2013) mapeou e analisou práticas avaliativas marcadas pelo compromisso formativo, detendo-se nas relações possíveis de serem estabelecidas entre elas e na maneira de abordagem do erro entre três professores de química do Ensino Fundamental II. A autora se deparou com ações compromissadas com o ensino e a aprendizagem, tendo em vista que os professores realizavam práticas avaliativas formativas tentando conhecer a estratégia empreendida pelo aluno para, pela recomposição do ensino, auxiliá-lo no processo de construção do conhecimento; outro achado foi o fato do erro ser compreendido como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, sendo fonte de reflexões e descobertas.

Tendo em vista o panorama apresentado pelas produções acadêmicas publicadas no período de 2006 a 2016 acerca da visão dos professores sobre as práticas avaliativas no contexto de Ciclos de Formação, percebemos a necessidade de observação de mais práticas inspiradoras, que possam trazer exemplos de sua utilização a serviço de uma avaliação mais formativa. Aprofundaremos nossa reflexão ao longo desse trabalho para compreender como de fato essas práticas são realizadas e se há presença, também, de elementos advindos da avaliação tradicional além de elementos relacionados a práticas inspiradoras, que tenham por objetivo principal auxiliar o aluno em seu aprendizado.

A seguir, serão apresentados e discutidos os aspectos teóricos e metodológicos que se fizeram necessários durante o caminho percorrido pela pesquisa (Capítulo 1); para isso, apresentaremos a Escola Estadual de São Paulo, a qual foi sujeito da pesquisa, e, na sequência, nosso referencial teórico sobre aprendizagem, avaliação formativa e o contexto de reforma em que isto está inserido. No Capítulo 2, será discutido como a

avaliação na escola estudada, está associada às ações do dia a dia em sala de aula e às orientações internas e externas à escola; sendo que, para isso, iremos evidenciar o papel do planejamento e replanejamento, das avaliações externas e das parcerias. Por fim, o Capítulo 3 é dedicado a refletir sobre a operacionalização das ações voltadas à avaliação formativa na escola olhando para as atividades de sala de aula, a recuperação e o reforço e o Conselho de Classe Participativo.

CAPÍTULO 1 – O CAMINHO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo abordaremos os aspectos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa realizada, de maneira que possamos explicitar aquilo que nos serviu de base e referencial teóricos para analisar a realidade observada, a partir daí, melhor delimitar nossos questionamentos centrais e, então, selecionar a metodologia que pudesse nos ajudar a compreender melhor tal realidade.

O primeiro passo foi realizar o levantamento bibliográfico situando a pesquisa no campo educacional¹³. De maneira geral, no período de 2006 a 2016, percebemos a predominância de publicações em nível de Mestrado (Dissertações), no entanto, desde o ano de 2014, encontramos mais artigos do que Dissertações e Teses. Outro aspecto observado está relacionado às etapas iniciais da Educação Básica (Ensino Fundamental I e II), que apareceram como o principal objeto das análises realizadas, sendo que, nosso foco reside também no Ensino Fundamental I. Afirmamos, portanto, que estamos em um processo de transição, pois ainda há práticas avaliativas características do modelo tradicional ao mesmo tempo em que a grande maioria dos trabalhos se deparou com realidades em que há mistura de práticas avaliativas (ora formativas, ora características do modelo tradicional).

Conforme assinalado anteriormente, tínhamos como objetivo geral investigar modos de avaliação no regime da Progressão Continuada, que possuíssem características de uma avaliação formativa, considerando o dia a dia de sala de aula, o uso de diferentes instrumentos avaliativos, a visão dos professores e as orientações internas e externas que pudessem influenciar as ações voltadas à avaliação formativa. Buscávamos, portanto, uma escola cujas práticas avaliativas fossem consideradas inspiradoras – compreendidas aqui como práticas que vão ao encontro da perspectiva de avaliação formativa, a qual demanda um processo de discussão sistemática da aprendizagem dos alunos pressupondo práticas que fazem uso dos instrumentos avaliativos de maneira que eles

¹³ Descrição detalhada do levantamento bibliográfico é feita na Introdução, em sua seção A inserção do estudo no campo educacional e suas contribuições.

servam para mostrar ao professor os conhecimentos adquiridos pelos alunos e possibilitem, então, uma reorientação do caminho a ser seguido para que todos possam atingir os objetivos desejados. Para nós, práticas inspiradoras não são, necessariamente, equivalentes à totalidade do conceito de práticas de avaliação formativa; seriam inspiradoras aquelas práticas que têm como objetivo principal o aprendizado do aluno e que, como defende Perrenoud (1999), não precisam estar confinadas a “pedagogias fortemente diferenciadas” (p. 78) sendo que, com isso, seria possível “tentar conceber estratégias de mudança que valorizem os momentos de pedagogia diferenciada e de observação formativa determináveis em *qualquer prática*” (p. 21, grifo nosso).

Ao se tomar como critério para a escolha da escola a presença de práticas de avaliação formativa que fossem inspiradoras, recorreu-se aos conhecimentos sobre as práticas escolares presentes nas escolas-campo, que são espaços privilegiados para a realização dos estágios de parte dos estudantes de Pedagogia e demais Licenciaturas; os quais são orientados pelos professores responsáveis pelas disciplinas do estágio e pelos educadores (funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), que possuem, dentre outras funções, a de organização dos estágios nas escolas-campo. Com base no levantamento das escolas que tinham práticas muito inspiradoras em várias áreas, foi selecionada uma Escola Estadual da zona sul de São Paulo, cujas práticas pedagógicas demonstravam ser significativas do ponto de vista da aprendizagem e que, portanto, fazem dessa escola uma referência em sua região. O contato com a escola foi realizado em novembro de 2015 por meio da professora-coordenadora, no entanto, em virtude do meu período de licença-maternidade, o trabalho de campo foi retomado em junho de 2016. Em reunião com a professora-coordenadora, apresentamos nossos questionamentos centrais (Como a avaliação está associada às ações do dia a dia em sala de aula e às orientações internas e externas à escola? Como se operacionalizam ações voltadas à avaliação formativa na escola?) e objetivos específicos a serem perseguidos:

- identificar e discutir práticas avaliativas inspiradoras que vão ao encontro de uma avaliação mais formativa;
- identificar orientações para a instituição escolar presentes em documentos externos e orientações da própria instituição escolar acerca da avaliação dos alunos e seus objetivos;

- identificar e analisar o modo como a avaliação acontece tanto dentro de sala de aula como fora dela (como no caso do Conselho de Classe);
- identificar as relações das práticas em sala de aula de uma professora do 4º ano e outra do 5º ano com as orientações gerais do *Plano de Gestão Participativo* e da escola expressas em reuniões.

Prontamente fomos atendidos e acolhidos em nossa proposta, tanto pela diretora, quanto pela professora-coordenadora e pelo grupo de professoras e, então, iniciamos o trabalho de campo, o qual aconteceu de junho a dezembro de 2016 e incluiu consulta aos documentos da Unidade Escolar (principalmente ao *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018)), às Atas de reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e às Atas de Conselhos de Classe, observações de reuniões de ATPC, de salas de aula e de Conselhos de Classe¹⁴ e entrevistas¹⁵. Começamos pela consulta ao *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), focando nossa atenção nos aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem dos alunos, tendo em vista este ser um documento com orientações sobre temas diversos. As reuniões de ATPC aconteciam semanalmente às segundas-feiras das 11h50 às 13h30; elas foram apreciadas por meio da consulta às Atas do ano de 2016¹⁶ e, a partir do segundo semestre, também através da observação da pesquisadora. Algumas reuniões eram de responsabilidade da professora-coordenadora, outras, da empresa *Argento - Desenvolvimento Profissional*¹⁷, que, nesse ano, estava ministrando um curso sobre avaliação da aprendizagem, o qual havia sido escolhido, dentre outras opções possíveis, pelo grupo de professores, no início do ano.

¹⁴ As observações foram registradas através de anotações da pesquisadora, posteriormente, transcritas, organizadas e analisadas.

¹⁵ As entrevistas foram gravadas e, então, transcritas e analisadas.

¹⁶ Analisou-se um total de 38 Atas correspondentes aos registros das reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) do ano de 2016. Cada uma das Atas era dividida nas seguintes partes: Data, Objetivos, Conteúdos, Atividades, Registro e local de assinatura para confirmar a presença, sendo as quatro primeiras já previamente preenchidas pela professora-coordenadora antes do início da reunião e o Registro, na maioria das vezes, sendo preenchido por uma das professoras durante o encontro (em 19 Atas o Registro estava ausente, sendo 11 correspondentes às formações realizadas pela empresa *Argento* – de um total de 12 formações feitas ao longo do ano – e, 8, às reuniões feitas pela professora-coordenadora). Como descrito anteriormente, a partir do segundo semestre de 2016 foi possível o acompanhamento destas reuniões pela pesquisadora, contabilizando um total de 16 ATPCs observadas. Havia ainda uma ata correspondente à Ata Final do encontro de Replanejamento que aconteceu em 20 de junho de 2016.

¹⁷ A atividade desta empresa é financiada por uma das parcerias que a escola possui: a *Parceiros da Educação*.

Realizamos a observação de sala de aula de um 4º ano e de um 5º ano, ambos do período matutino e por uma semana¹⁸. Como consequência, os Conselhos de Classe que serviram de fonte de dados foram os dessas salas: 4º e 5º ano e, de maneira similar às ATPCs, analisou-se os Conselhos de Classe através da consulta às suas Atas e participação em suas reuniões¹⁹. Houve também a presença da pesquisadora na Reunião de Pais que aconteceu no final do ano após o último Conselho de Classe e na Premiação do Simulado de Meritocracia e da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA).

As entrevistas realizadas tinham por objetivo ajudar a compreender lacunas que a observação por si só não conseguiu preencher, desse modo, entrevistáramos as duas professoras, pois nosso interesse está relacionado à visão dos professores. Todavia, ao vivenciar o dia a dia da escola, adentrar suas rotinas, nos demos conta do papel representado ali pela professora-coordenadora com relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, com isso, julgamos enriquecedor também entrevistá-la. Finalizamos a coleta de dados, então, com a entrevista da professora do 5º ano e da coordenadora, uma vez que a professora do 4º ano, mesmo após ter aceitado participar da pesquisa, não quis responder à entrevista pessoalmente e também não tivemos sucesso com os diversos contatos feitos por e-mail para que ela pudesse respondê-la virtualmente.

Considerando a entrevista da professora do 5º ano (APÊNDICE A), tivemos por objetivo saber mais sobre sua formação acadêmica e sua trajetória como professora até chegar àquela escola (intentando, deste modo, conhecer o perfil daquela profissional e perceber possíveis relações disto com concepções acerca dos processos avaliativos); levando em consideração a “fama” que a clientela – e, portanto, os alunos e seus pais – tem, de ser diferenciada, formada por pais que buscam a melhor educação para os seus filhos e que, hipoteticamente, exigiriam mais deles, questionamos também sobre como era trabalhar naquela escola com aqueles alunos, para saber se, de alguma forma, esse

¹⁸ A observação de sala de aula do 4º ano foi realizada no período de 22 a 26 de agosto de 2016, das 7h às 11h30, totalizando 22,5 horas de observação. Por sua vez, a observação do 5º ano foi feita de 19 a 23 de setembro de 2016, pelo mesmo período de tempo.

¹⁹ Consultamos as Atas dos Conselhos de Classe dos 1º, 2º, 3º e 4º bimestres e Menção final do 4º e 5º ano observados. A presença da pesquisadora nas reuniões dos Conselhos de Classe se deu nos 2º, 3º e 4º bimestres e Menção final do 4º ano e 3º e 4º bimestres e Menção final do 5º ano. As Atas dos Conselhos de Classe possuíam as seguintes partes: Perfil da classe, Aspectos observados, Média da classe, Observações sobre o aluno – avaliação síntese, Recomendações do professor – ao aluno, Recomendações do professor – aos pais, Proposta do aluno e Observações.

fator teria alguma influência. A partir das observações realizadas, percebemos, também, que a lição de casa era um assunto bastante vivo nas discussões e, portanto, quisemos entender melhor suas práticas, considerando a visão da professora, e usando esta prática como um dos exemplos do modo como a relação com o conhecimento pode se dar ali.

Com relação às práticas avaliativas, indagamos sobre como a professora do 5º ano julgava estar a avaliação inserida no seu dia a dia na escola e como ela diria que avaliava seus alunos; nos preocupamos também em conversar sobre os momentos de recuperação e reforço, sendo estes considerados pela teoria das práticas avaliativas formativas como elementos constituintes da ação intrínseca à avaliação e que pode acontecer após a obtenção da informação do estágio de conhecimento do aluno em determinado conteúdo de forma a ajudá-lo a atingir o objetivo pretendido. Detivemo-nos também a falar sobre o Conselho de Classe, perguntando a opinião dela sobre ele e o que ela achava do comprometimento dos alunos com relação aos combinados que estes faziam, de maneira que pudéssemos melhor compreender o modo como a avaliação acontecia fora de sala de aula. Ao considerar, por fim, as orientações internas e externas que pudessem ter influência na avaliação da aprendizagem dos alunos, quisemos saber um pouco mais sobre a influência ou não do *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) (PGP), das reuniões de ATPC (tanto das formações feitas pela professora-coordenadora, quanto das feitas pela empresa *Argento*), das avaliações externas (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), Prova Brasil etc.) e dos índices (IDEB e IDESP) na prática da professora.

Como mencionado anteriormente, a presença da professora-coordenadora se faz muito forte na escola e na influência sobre as práticas das professoras, portanto, buscamos sua fala (APÊNDICE B) como forma de nos ajudar a elucidar diversos aspectos da realidade com a qual nos deparamos. Primeiramente, usando de raciocínio análogo ao da entrevista com a professora, tínhamos por objetivo saber mais sobre sua formação acadêmica e sua trajetória como professora-coordenadora até chegar àquela escola. Pedimos, então, que ela descrevesse o perfil dos alunos e da demanda escolar, considerando, mais uma vez, a questão da “fama” da clientela da escola e querendo saber se, de alguma forma, esse fator teria alguma influência. Levando em consideração o processo de construção da identidade pedagógica assumida ali e os processos de planejamento e

replanejamento, questionamos sobre como isso se deu até que chegasse ao estágio em que se encontra; quisemos esclarecimentos sobre o perfil descrito no PGP e assumido pela equipe docente com relação às diversas teorias de aprendizagem; perguntamos sobre as reuniões semanais da Equipe Gestora mencionadas no PGP e como a saída da diretora as teria afetado; indagamos acerca das orientações dadas em ATPC durante momento de planejamento considerando habilidades a serem trabalhadas no bimestre e que poderiam estar relacionadas ao processo avaliativo; e, finalmente, atentando também para possíveis influências no modo de construção de uma relação do aluno com o conhecimento, perguntamos sobre a contribuição da estrutura física em relação ao alcance dos objetivos pretendidos e sobre a utilização do acervo da biblioteca e dos recursos técnicos e tecnológicos.

Nossos questionamentos também caminharam por possíveis ações cuja ênfase estivesse relacionada ao ensino: teria, então, a organização dos anos em ciclos, na opinião dela, alguma influência sobre a relação ensino-aprendizagem? Qual o objetivo em se orientar que a lição de casa fosse uma proposta e não um exercício de mecanização? Qual a vantagem das duplas produtivas e dos agrupamentos diferenciados? Em que medida o professor-auxiliar, descrito no PGP, é efetivamente ativo na escola? E, não estando totalmente fora dessas ações empreendidas especificamente com relação ao ensino, mas considerado aqui como uma orientação interna de caráter geral, buscamos saber mais sobre o papel do *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) no dia a dia da escola.

Adentrando o tema avaliação, tínhamos por objetivo entender os modos como essa avaliação se dava na escola com o intuito de evidenciar aspectos formativos que possivelmente estivessem presentes ali. A conversa, então, passou pelo papel que a professora-coordenadora teria no modo como as avaliações acontecem na escola, por como a avaliação estaria inserida no dia a dia da escola, pelo comentário sobre a definição de avaliação qualitativa que constava no PGP, pelo processo de reprovação dos alunos, também pelos momentos de recuperação e reforço (incluídas aqui as propostas de intervenção de agosto e do final do ano), pelos modos de registro do processo avaliativo dos alunos (elaboração de planilhas, registros dos bimestres que deveriam ter apontamentos das habilidades que os alunos não dominam e a coerência entre notas e habilidades não atingidas) e, finalmente, pelo Conselho de Classe (seu processo de construção – até

chegar ao modelo Participativo que acontece hoje – e o comprometimento dos alunos com relação aos combinados que fazem durante o Conselho).

Ao acompanhar o dia a dia da escola, percebemos as avaliações externas pelas quais ela é submetida e a presença de parceria tomarem dimensões maiores do que inicialmente previsto, com isso, esses temas estiveram presentes nesta entrevista; precisávamos entender o papel das avaliações externas e das avaliações da parceria (*Parceiros da Educação*) na escola, as influências que os índices (IDEB e IDESP) teriam, o porquê de haver um pôster no corredor em comemoração ao índice alcançado no IDESP, o contexto de seleção da *Matriz de Referência do SARESP* como balizadora para a escolha das habilidades a serem trabalhadas no bimestre, os modos de utilização das categorias Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado para classificar os alunos, o motivo de se escolher as AAPs para balizar as categorizações dos alunos para o Conselho de Classe, o processo de funcionamento do Simulado Meritocrático aplicado pela *Parceiros da Educação* e, por fim, questionamos sobre a importância que as parcerias têm na escola e o modo como são conseguidas.

Os dados coletados foram explorados usando-se os conceitos de análise de conteúdo de Bardin (2009), mais especificamente, a análise temática, a qual “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 131). Tais ‘núcleos de sentido’ referem-se às *unidades de registro*, representadas por unidades de significação que podem ser codificadas e são correspondentes ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização (p. 130). Segundo essa autora, a unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis; entre as possibilidades possíveis, optamos por trabalhar, então, com o *tema* – unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (p. 131) – e que pode ser constituído por uma afirmação, por uma alusão ou por várias afirmações (ou proposições), enfim, qualquer fragmento pode remeter (e remete geralmente) para diversos temas (D’URUNG, 1974 apud BARDIN, 2009, p. 131). Outro conceito trabalhado pela autora e por nós utilizado é o de *unidade de contexto* (ou seja, a unidade de compreensão usada para codificar a unidade de registro, sendo aquela correspondente ao segmento da mensagem, cujas dimensões – superiores às da unidade de registro – permitem

compreender a significação exata da unidade de registro), considerando que, em muitos casos, torna-se necessário fazer (conscientemente) referência ao contexto próximo ou longínquo da unidade a registrar para que se possa melhor compreendê-la (BARDIN, 2009, p. 133).

As unidades de registro emergentes foram submetidas, então, à análise categorial. A *categorização*, de acordo com Bardin (2009), é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo seu gênero (ou seja, por analogia), com os critérios previamente definidos (p. 38). As categorias seriam, de maneira geral, rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (p. 145). Assim sendo, esta técnica tem por objetivo “classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial” (p. 39). É evidente, enfatiza a autora, “que tudo depende, no momento da escolha dos *critérios* de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (p. 39, grifo da autora) e é plenamente possível, portanto, que a seleção de outro grupo de critérios modifique consideravelmente o conjunto de categorias que emerge (p. 146).

Como já mencionado anteriormente, tivemos por interesse observar os momentos e os modos como a avaliação da aprendizagem dos alunos se dava naquela escola de maneira que pudéssemos perceber se ali encontraríamos características de um processo avaliativo que fosse congruente ao que diz a teoria sobre práticas de avaliação formativa. Ao nos debruçarmos sobre todo o material coletado e tendo em mente o referencial teórico mencionado, dez categorias se fizeram presentes. Como será possível notar na sistematização feita a seguir (Quadro 4) sobre o conteúdo dos materiais presentes em cada uma das categorias, algumas delas estão mais intrinsecamente relacionadas aos modos como a escola realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos e outras, menos; contudo, em todas há elementos que se relacionam ao processo avaliativo discente e em todas há elementos que podemos dizer possuírem aspectos mais correlacionados ao cunho formativo e outros ao tradicional²⁰. Não assumimos aqui, no entanto, que todas as

²⁰ Aqui, estamos tomando por base o arcabouço teórico já evidenciado na Introdução e aquele que será explicitado na seção Contexto educacional da pesquisa realizada e discussão do referencial teórico sobre

ações observadas estavam sempre aprisionadas dentro de um único perfil (formativo ou tradicional); como será possível perceber ao apresentarmos os dados e discuti-los ao longo dos capítulos, há nuances nessa realidade mutável, a qual foi apenas momentaneamente organizada (e, portanto, categorizada) com intuito de possibilitar sua análise.

Quadro 4 – Sistematização das categorias emergentes da análise dos dados

Categorias	Descrição
1. <i>Planejamento e Replanejamento</i>	Informações sobre ações envolvidas com planejamento e replanejamento de atividades por parte dos professores e da coordenação.
2. <i>Plano de Gestão Participativo</i>	Informações relacionadas aos comentários sobre este documento, incluindo sua construção, sua influência na prática das professoras, a Proposta Pedagógica – também chamada de Carta de Intenções da Unidade Escolar (que é um resumo dos objetivos que a escola pretende perseguir considerando a aprendizagem dos alunos e que, com o intuito de mostrá-los aos pais e à comunidade, está disponibilizado na agenda dos alunos), dentre outros.
3. <i>Ações para o ensino</i>	Informações referentes a ações envolvidas com o ensino por parte dos professores: momentos em que estes efetivamente aplicam as atividades junto com os alunos.
4. <i>Ações de recuperação e reforço</i>	Informações acerca de ações de recuperação e reforço pretendidas ou planejadas e efetivadas com os alunos, fornecidas pela parceria ou não.
5. <i>Avaliação da aprendizagem</i>	Informações pautadas em ações que tivessem o intuito de avaliar a aprendizagem dos alunos e que não fossem uma demanda externa (vindas da <i>Parceiros da Educação</i> ou do Governo, por exemplo); abarcou-se tudo aquilo que estivesse relacionado ao processo de avaliação: seu planejamento, sua aplicação (mudança de comportamento ou não da professora e/ou dos alunos), sua correção, a relação dos alunos com esse processo (seu comportamento durante a aplicação e correção, sua relação com a nota etc.), a relação do professor com esse processo, entre outros aspectos.
6. <i>Participação dos pais e da comunidade</i>	Informações indicativas da participação dos pais e da comunidade na vida escolar de seus filhos, considerando uma participação efetiva ou uma ausência percebida pelas professoras; inclui também recomendações do corpo docente que tangem esse tema.
7. <i>Parcerias</i>	Informações relacionadas às parcerias que a escola realiza e às ações que se efetivassem na escola em virtude delas.

aprendizagem, avaliação formativa e reformas educacionais, portanto, nos conceitos trazidos por PERRENOUD (1999), LUCKESI (2011), FERNANDES (2006 e 2009) e HADJI (2001) tanto para o caráter *formativo* quanto para o *tradicional*, e FREITAS (2003) e PERRENOUD (1999) ao considerarmos a relação do aluno com o conhecimento.

8. <i>Avaliações externas e índices</i>	Informações sobre ações que tivessem o intuito de avaliar a aprendizagem dos alunos e que fossem uma demanda externa (seja da <i>Parceiros da Educação</i> ou do Governo); abarcou-se tudo aquilo que estivesse relacionado ao processo de avaliação considerando o critério acima mencionado: seu planejamento, sua aplicação (mudança de comportamento ou não da professora e/ou dos alunos), sua correção, a relação dos alunos com esse processo (seu comportamento durante a aplicação e correção, sua relação com a nota etc.), a relação do professor com esse processo, a relação da escola com esse processo, entre outros aspectos.
9. <i>Ações e orientações não pedagógicas</i>	Informações relacionadas a fatos não ligados obrigatoriamente ao fazer pedagógico, sejam eles ações dos alunos e/ou dos professores ou orientações dos professores aos alunos ou aos pais, mas que, de alguma maneira, pudessem interferir no aprendizado dos alunos.
10. <i>Ações dos alunos e orientações para os alunos relacionadas à aprendizagem</i>	Informações associadas à aprendizagem, ao desenvolvimento da relação do aluno com o conhecimento, sejam estes estimulados através de orientações para os alunos ou percebidos em ações do próprio aluno.

Fonte: Elaboração própria

As categorias emergentes da análise dos dados nos permitiram duas visões do material que havíamos coletado: a primeira foi a percepção de quais temas estavam contidos neles e, portanto, dos temas sobre os quais deveríamos nos debruçar para compreender aquela realidade e a segunda foi a possibilidade de traçarmos um perfil de cada um dos tipos de material, ou seja, quais categorias estavam presentes em determinado material e como essa informação poderia nos ser útil para respondermos nossos questionamento.

Estamos cientes da grande quantidade de dados emergentes de nosso período de imersão na realidade desta escola – dados, em sua maioria, previstos, no entanto, alguns deles advindos do percurso de pesquisa e de seu caráter mutante que nos permite agir e rever nossas ações tendo em vista a busca por responder nossa pergunta. Contudo, retomando nosso foco na avaliação formativa, avaliação esta que se dá, especialmente, no âmbito de sala de aula, na relação da professora com seus alunos, elencamos como fontes nucleares de dados as observações de sala de aula e as entrevistas, sendo que as outras fontes irão atuar de forma complementar, no auxílio a compreensão das fontes nucleares sempre que possível e quando estas não forem por si só suficientes ao entendi-

mento daquela realidade. De maneira geral, buscamos elementos que nos ajudem a responder nossas questões iniciais, a saber: Como a avaliação está associada às ações do dia a dia em sala de aula e às orientações internas e externas à escola? Como se operacionalizam ações voltadas à avaliação formativa na escola? e entendemos, portanto, que para alcançarmos os objetivos previstos foram realizadas as seguintes ações:

- com confronto das informações e categorias advindas dos documentos da escola (*Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), Atas das reuniões de ATPC, Atas das reuniões de Conselho de Classe), das observações realizadas (anotações das observações das reuniões de ATPC, dos Conselhos de Classe, da Reunião de Pais e das salas de aula) e das entrevistas (com a professora do 5º ano e a professora-coordenadora), pretendemos identificar e discutir práticas avaliativas inspiradoras que vão ao encontro de uma avaliação mais formativa;
- ao consultar o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), as Atas das reuniões de ATPC e as anotações das reuniões de ATPC e evidenciar possíveis categorias que emergjam da análise, pretendemos identificar suas orientações acerca da avaliação dos alunos e seus objetivos;
- ao consultar as Atas dos Conselhos de Classe, as anotações das observações dos Conselhos de Classe, as anotações das observações de salas de aula e as entrevistas e evidenciar possíveis categorias, pretendemos identificar e analisar o modo como a avaliação acontece tanto dentro de sala de aula como fora dela;
- ao consultar as anotações das observações de salas de aula e das entrevistas e evidenciar possíveis categorias, pretendemos identificar as relações das práticas em sala de aula de uma professora do 4º ano e outra do 5º ano com as orientações gerais do *Plano de Gestão Participativo* e da escola expressas em reuniões.

A seguir, as seções deste capítulo se preocuparão em apresentar a Escola Estadual do Estado de São Paulo que serviu de sujeito desta pesquisa e o embasamento teó-

rico acerca de aprendizagem, avaliação formativa e reformas educacionais sobre o qual nos apoiamos em nossas reflexões.

1.1. Contexto da pesquisa: uma Escola Estadual de São Paulo

Nesta seção iremos apresentar a escola na qual foi realizada a pesquisa, com ênfase especialmente nos aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem, e evidenciar que a instituição demonstra ser bastante ativa em diferentes aspectos, conforme expresso em seu *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), nas entrevistas com a professora do 5º ano e a professora-coordenadora e percebido por nossas observações durante o período de trabalho de campo.

O primeiro aspecto que julgamos importante apresentar, tendo em vista seu papel no dia a dia da escola, é o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), pois, como dito pela professora-coordenadora: “tudo o que está ali é a escola”. O início de sua construção, segundo a professora-coordenadora, se deu pela chegada da diretora que estava no cargo quando iniciamos nossas observações²¹; foi ela que teria trazido o conceito de Gestão Democrática para esta escola e resultado na necessidade de se construir um Projeto Político Pedagógico “de verdade” (como afirmado diversas vezes ao longo das entrevistas) e que tivesse, portanto, significado. Segundo a professora do 5º ano, as discussões, conversas e leituras se iniciaram em 2014 com a participação de todos da escola, dos pais e dos alunos; levando um ano para se construir a visão, a missão e os valores da escola, nos conta a professora-coordenadora, e também acontecendo nos momentos de planejamento logo no começo do ano de 2015. Durante nosso período de trabalho de campo, ficou evidente a importância deste documento, demonstrada, inclusive, pelo fato de haver uma cópia disponível para consulta na sala dos professores, em contraste a situação de outras escolas que nem mesmo sabem onde se encontra seu Projeto Político Pedagógico. Entretanto, a professora ressaltou em sua entrevista que há profissionais ali

²¹ No entanto, esta diretora não finalizou o ano de 2016 neste cargo, uma vez que pediu remoção para uma escola em outra cidade.

que fogem um pouco do perfil da escola, mesmo este tendo sido construído coletivamente no *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018).

A escola selecionada tem sua jurisdição ligada à Diretoria de Ensino Região Sul 1 e oferece à comunidade os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, desde 1996, momento em que houve a Reorganização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. De acordo com o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), isso traz uma mudança também para as características da demanda escolar, uma vez que, agora, os alunos vêm de regiões mais distantes em busca de qualidade de ensino. Os pais – muitos são ex-alunos – trazem seus filhos para estudarem nesta escola, que é vista como referência em qualidade de ensino em sua região. Considerando essas informações, dois fatores ficaram mais evidentes durante nossas observações: a “fama” da escola e a clientela diferenciada.

De acordo com a professora-coordenadora a “fama” já seria antiga porque, segundo ela, “a gente sempre se preocupou com a aprendizagem do aluno...só”. A professora do 5º ano, por sua vez, em sua entrevista, diz que essa “fama” já existia desde a época em que ela matriculou seus filhos, agora já na faculdade, nesta escola. Ela estaria relacionada ao perfil do grupo de professores (que praticamente não faltam, trabalham juntos há muito tempo e já estão entrosados, gostam de estudar e de manterem-se atualizados) e à qualidade de ensino, pois, como descrito por ela, os alunos saem da escola com leitura fluente, boa produção textual, sabendo fazer as quatro operações matemáticas e interpretando problemas. A professora também aponta outros aspectos que teriam contribuído para atingir essa qualidade de ensino: o fato da diretora ter diminuído o número de alunos por sala (não deixando ultrapassar 30 alunos por sala), ser uma escola pequena (com apenas 22 salas considerando tanto o período da manhã quanto o da tarde) e ter apenas o Ciclo I do Ensino Fundamental. Esse conjunto de fatores traz, no entanto, a dificuldade de atender a demanda de alunos que estão na fila para se matricular ali. De maneira geral, a professora do 5º ano considera que esta escola dá certo, mas que poderia dar mais certo não fosse a resistência de alguns profissionais.

O outro elemento que havia ficado evidente era a clientela diferenciada, que, segundo a professora-coordenadora, seria o fator apontado pelas pessoas de fora da escola para justificar os índices externos elevados desta instituição de ensino: os índices seriam bons porque a escola está localizada em uma região privilegiada. Todavia, ela contesta

essa afirmação relatando que cerca de 92% dos alunos matriculados não são da comunidade do entorno, eles vêm de bairros mais distantes e, segundo a professora do 5º ano, tratam esta escola como se fosse uma escola particular, pois os pais cobram outra postura dos seus filhos, uma vez que não querem que eles estudem nas escolas perto de casa (referidas como “escolas onde só tem bandido”). Os motivos dessa clientela ser majoritariamente vinda de longe estão relacionados, segundo as entrevistadas, ao fato dos pais buscarem informações acerca dos índices das escolas e selecioná-la por ser uma das que possui índice mais elevado, dos pais já terem estudado nesta escola ou escutarem relatos de vizinhos cujos filhos estudam ali, ou ainda por trabalharem perto e, então, preferirem que os filhos estudem próximo de seus trabalhos e não terem que estudar em uma escola de bairro.

Está descrito também no PGP que as reuniões semanais da Equipe Gestora acontecem todas as segundas-feiras no período da manhã e consistem no momento em que se avaliam as ações da semana anterior e organizam/reorganizam as ações da semana em curso. Segundo a professora-coordenadora, participam desta reunião a diretora, vice-diretora, professora-coordenadora, gerente de organização e a facilitadora da parceria. No entanto, com a saída da diretora, as reuniões não aconteceram durante o segundo semestre de 2016. Considerando a integração da Equipe Gestora, o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) afirma que esta seria otimizada, pois o espaço físico foi organizado para que a mesma trabalhe no mesmo núcleo/sala. Na seção Gestão Participativa, o PGP afirma que há a promoção de incentivo da participação no Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres. Relatam que a participação de pais, mães e responsáveis é de 90%, em especial nas reuniões bimestrais, que atualmente se efetivaram nos Conselhos de Classe/ano participativos e informam que o protagonismo juvenil se dá através da eleição dos representantes de classe e há, também, a intenção de organização de um Grêmio Estudantil.

Atentando-nos, agora, para a organização estrutural arquitetônica, o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) relata que ela também foi mudando ao longo dos anos para se adequar às demandas e, ainda hoje, há o planejamento por mais alterações e expansões. Em 1975, a escola era composta por um bloco administrativo, um pátio e um bloco com cinco salas de aula; devido à crescente demanda, em 1980, mais três salas de aula foram construídas. Em 2008, para acomodar a biblioteca e a sala de informá-

tica, acrescentaram-se mais duas salas de aula. Em 2015, a escola passa a ser constituída por dois blocos de salas de aula e dois blocos anexos, sendo um deles administrativo e o outro de Apoio Pedagógico – composto por uma sala que acomoda o laboratório de informática (onde atualmente funciona o *Programa Acessa Escola*²²), outra sala para a biblioteca (com acesso ao *Deck Literário* – o qual é um espaço externo similar a uma grande oca utilizado para leituras construído com apoio financeiro da *Parceiros da Educação*) e, finalmente, uma sala destinada ao Apoio Pedagógico (para aulas de recuperação e reforço, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs – e organização dos materiais pedagógicos). Há possibilidade de mais alterações e expansões do espaço, pois a escola possui um amplo terreno ainda subutilizado. O *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) sugere que ainda podem ser construídas uma sala para atender as especificidades do Ensino de Arte e uma sala para aulas de reforço e recuperação, que seria outra necessidade emergencial do prédio escolar, reafirmada pela professora-coordenadora.

Com relação aos recursos técnicos e tecnológicos e materiais pedagógicos, o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) afirma que estes são amplamente utilizados pelos professores. Segundo a professora-coordenadora, a biblioteca foi iniciada há oito anos pela diretora anterior a que estava no cargo quando iniciamos nossas observações, sendo que, há quatro anos os Governos Federal e Estadual têm mandado livros. Aquele documento informa que o acervo da biblioteca atende de maneira satisfatória o Ciclo Inicial (1º, 2º e 3º anos), no entanto, deixa a desejar quanto ao Ciclo Intermediário (4º e 5º anos). A professora-coordenadora julga que o uso da biblioteca pelos professores ainda precisa melhorar, que eles ainda não estão tirando o máximo de proveito deste espaço. Considerando, agora, a sala de informática, a professora-coordenadora salientou em sua entrevista que este espaço também não tem o uso que seria ideal, que os professores ainda poderiam usar este recurso com maior frequência para explorar habilidades as quais só podem ser trabalhadas ali.

²² As salas do *Programa Acessa Escola* oferecem acesso a computadores e à internet para alunos, equipe escolar e comunidade, segundo o site da Secretaria de Educação, desde o ano de 2008. Cada unidade escolar pode optar por uma dinâmica de abertura e fechamento das salas, tendo sempre um responsável pela sala em cada um dos turnos. A escola pode optar por abrir e fechar a sala concomitantemente à abertura e fechamento da escola ou de acordo com uma agenda de uso estabelecida na escola ou sempre que houver demanda por parte dos professores e alunos ou, ainda, qualquer professor da unidade escolar (articulado com os responsáveis) abre e fecha a sala de acordo com uma agenda de uso estabelecida ou sempre que houver demanda de uso por parte dos professores. (Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/acessa-escola>. Acesso em: 27 de julho de 2017).

A Proposta Pedagógica da escola segue os termos do *Programa Educação – Compromisso de São Paulo*, o qual tem os objetivos de fazer a rede estadual de ensino alcançar níveis de excelência e valorizar a carreira do professor, de acordo com o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018). Dentro deste contexto, a escola deve se manter sobre os seguintes pilares: valorização do capital humano, gestão pedagógica (incluindo aqui o Planejamento – no início do ano letivo – e o Replanejamento – após o período de férias e de recesso), educação integral, gestão organizacional e financeira e mobilização da sociedade. Está explicitado que a Proposta Pedagógica e o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) são definidos e conhecidos por todos. Com relação à Proposta Pedagógica, chamada de Carta de Intenções, é dito que ela é amplamente revista nos momentos de planejamento, pensada e analisada por toda equipe escolar e divulgada através da agenda dos alunos para conhecimento de todos.

A seção do *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) destinada à Proposta Pedagógica inicia-se com uma citação de Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”, em seguida, ela é definida como uma relação dialógica (uma vez que a equipe escolar não se limitaria a uma única corrente pedagógica e, de forma crítica e consciente, seria capaz de utilizar aspectos das mais diferentes correntes, construindo uma base pedagógica própria, coerente e eficiente) e participativa. A equipe docente, dentro desse contexto, é caracterizada como tendo uma Tendência Liberal Renovada Progressista e sendo capaz de promover adequação às necessidades individuais. Ao nos esclarecer sobre essa caracterização, a professora-coordenadora nos apresentou o contexto em que ela foi construída: a equipe gestora acabara de concluir um curso sobre gestão, o qual havia tratado de diversas teorias e correntes sobre educação, as quais foram apresentadas ao grupo de professores que, então, selecionou aquelas com as quais se identificava; de maneira geral, a tendência que caracteriza o corpo docente da escola carrega o significado de considerar o aluno como protagonista do seu aprendizado, mas com a orientação do professor.

Levando em consideração o currículo, o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) descreve que, além do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*²³ (que consiste

²³ De acordo com as informações contidas no site da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, o *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* constitui orientação básica para o trabalho do

em um conjunto de materiais dirigidos aos professores e alunos e situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor) e dos Projetos constantes nos Programas *Ler e Escrever*²⁴ e *Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI)*²⁵, a Equipe Escolar programou os Projetos da Unidade Escolar: *Horta Educativa* e *Projeto Alimentação Saudável (PAS)*²⁶ para todos os anos, além de um Projeto específico por bimestre/semestre para cada grupo/ano. De acordo com as Atas das reuniões de ATPC, houve dois momentos dedicados ao desenvolvimento do *PAS* e um dedicado à *Horta Educativa*. Considerando, agora, as informações do Calendário homologado desta Unidade Escolar, esses projetos foram realizados com alunos e pais em três encontros aos sábados ao longo do ano de 2016.

No *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), é dito que o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos ocorre nas estratégias de avaliação qualitativa (diagnóstica, mediadora e processual), sendo esta entendida como “a preciosa-

professor em sala de aula. Essa medida pretende fornecer uma base comum de conhecimentos e competências que permitiria que essas unidades funcionassem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos. Este Currículo se completa com um conjunto de materiais organizados por disciplina, de acordo com a série, ano e bimestre, nos quais são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor (com os Cadernos do Professor) no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos (com os Cadernos dos alunos). A disciplina de Língua Portuguesa é contemplada no material intitulado *Ler e Escrever* e no currículo de Linguagem e Códigos (também composto pelas disciplinas de Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol -, Arte e Educação Física); Matemática é trabalhada pela *EMAI* e pelo currículo de Matemática; Ciências, Biologia, Física e Química englobam o currículo de Ciência da Natureza; por fim, as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia e História são contempladas no currículo de Ciências Humanas (Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 25 de julho de 2017).

²⁴ As informações contidas em seu site o definem como um conjunto de linhas de ação articuladas que incluiriam formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se, desta forma, como uma política pública para o Ciclo I (Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em: 27 de julho de 2017).

²⁵ Este programa teria o objetivo de articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação dos professores, o processo de aprendizagem dos alunos em Matemática e a avaliação dessas aprendizagens (Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-investe-em-matematica-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-2>>. Acesso em: 27 de julho de 2017). De acordo com as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Matemática, eles consideram importante que a Matemática seja entendida pelos estudantes como uma forma de compreender e atuar no mundo e que o conhecimento gerado nessa área do saber seja percebido como fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural, de maneira que, além da aprendizagem de conceitos e procedimentos, ao longo do Ensino Fundamental, professores e alunos construam um ambiente favorável para essa aprendizagem (SÃO PAULO, 2014, p. 8).

²⁶ Em virtude do *Programa Alimentação Saudável (PAS)*, projeto desta escola, os alunos têm vinte minutos de Intervalo – dedicados à recreação, supervisionados pelos AOE (Agente de Organização Escolar) e sendo este tempo em comum com as demais escolas da rede de ensino do Estado de São Paulo – e mais dez minutos de Lanche – dedicados à alimentação, quando os alunos sentam para comer a merenda escolar ou lanche que trouxeram de casa, acompanhados pela sua professora em horários determinados distribuídos uma aula antes e outra aula depois do Intervalo, de maneira que, a cada duas ou três salas juntas possam ir ao espaço destinado ao refeitório comer.

de do desenvolvimento do educando”, ou seja, seria o aprofundamento da assimilação de uma informação, de uma habilidade, de um conjunto de procedimentos ou elementos semelhantes que favoreceria o desenvolvimento de competências que se manifestem nas mais diferentes situações de sua vida cotidiana. Em seu esclarecimento durante a entrevista, a professora-coordenadora acrescentou dizendo que dentro deste conceito há a preocupação com a qualidade do conhecimento que o aluno adquire em detrimento da preocupação apenas com a quantidade destes conhecimentos. A avaliação da aprendizagem está inserida em diversas partes do *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) e nas conversas e ações que observamos durante o trabalho de campo, de modo que afirmamos que ela figura como uma parte fundamental da Proposta Pedagógica da escola. O *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) registra que as metas da escola são norteadas pelas avaliações externas e, por meio da análise e avaliação dos resultados, a escola organiza suas ações de intervenção por meio dos Planos de Trabalho de cada grupo/ano e dos Projetos Interdisciplinares da Escola e dos grupos/anos.

Reunindo as informações acerca dos instrumentos avaliativos externos aos quais a escola é submetida, listamos os seguintes (Quadro 5): Simulado Meritocrático (aplicado desde 2015, foi uma ideia da *Parceiros da Educação* de premiar as professoras e os alunos dos 5º anos com melhor desempenho; é a professora-coordenadora quem elabora a prova), Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP, aplicada em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º ano com questões dissertativas e de múltipla escolha de Matemática e Língua Portuguesa e uma redação²⁷), Sistema de Avaliação de Rendimen-

²⁷ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>>. Acesso em: 27 de julho de 2017. Aqui, no entanto, encontramos uma discrepância da periodicidade informada pelo site do Governo do Estado, pelo documento *Matriz de Avaliação Processual – Anos Iniciais – Língua Portuguesa e Matemática* e aquela observada na escola. No site consultado acima, relata-se que o exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto. No documento *Matriz de Avaliação Processual* indica-se a aplicação bimestral das AAPs. Neste documento, mencionado apenas no registro da Ata de ATPC de 7 de março de 2016 e não mais mencionado ou observado na escola durante o trabalho de campo, “definem-se as matrizes de referência para as avaliações processuais de todos os componentes curriculares da Educação Básica”, começando a ser aplicado a partir de 2016 (SÃO PAULO, 2016c, p. 8). Ele afirma que estas avaliações geram relatórios que ficam disponíveis no Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação (SARA) (SÃO PAULO, 2016c, p. 8), o qual, segundo a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, é um módulo que pertence à plataforma Secretaria Escolar Digital (SED), o qual permite aos professores da Rede Estadual de Ensino o uso da tecnologia para cadastrar as respostas dos alunos de modo a viabilizar a visualização, em tempo real, de resultados e análises – providas pelo Relatório de Percentual de Acertos e Relatório de Análise por Questão (SÃO PAULO, s.d., p. 1). Aquele documento também diferencia-se das *Matrizes de Referência do SARESP*, pois, enquanto ele se proporia a definir conteúdos e habilidades passíveis de serem avaliados por meio de prova objetiva em cada um dos bimestres, as do SARESP indicariam as habilidades mais gerais associadas aos conteúdos estruturante de cada componente curricular e seriam base para a avaliação ao final de

to Escolar do Estado de São Paulo (SARESP, aplicado em 2016, para alunos dos 3º e 5º anos com questões objetivas de Língua Portuguesa e Matemática), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também conhecida como Prova Brasil, aplicada em 2015, para alunos do 5º ano com questões objetivas de Língua Portuguesa e Matemática), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb, aplicada em 2015, para alunos do 5º ano com questões objetivas de Língua Portuguesa e Matemática) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, aplicada em 2016, para alunos do 3º ano com questões dissertativas e objetivas de Língua Portuguesa e apenas objetivas de Matemática).

Quadro 5 – Sistematização dos instrumentos de avaliação (externa e interna) utilizados do 1º ao 5º ano

Instrumentos / anos		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Instrumentos avaliados internos	Sondagens	X	X	X	X	X
	Provas Quinzenais					X
	Provas Mensais	X	X	X	X	X
	Provas Bimestrais	X	X	X	X	X
	Visto no caderno					X
	Trabalhos/pesquisas	X	X	X	X	X
	Observação direta	X	X	X	X	X
Instrumentos avaliativos externos	Conselho de Classe Participativo	X	X	X	X	X
	Simulado Meritocrático					X
	AAP		X	X	X	X
	SARESP			X		X
	Prova Brasil					X
	Aneb					X
	ANA			X		

Fonte: Elaboração própria

cada ciclo de sua aplicação (SÃO PAULO, 2016c, p. 8). Finalmente, considerando a observação da escola, temos registro da Ata Final de Replanejamento (de 20 de junho de 2016) indicando como um dos objetivos daquele encontro a análise comparativa e classificação dos grupos ano/turmas/níveis de proficiência, relacionando quem são os alunos nos níveis Abaixo do básico e Avançado, considerando as AAPs das 10ª, 11ª e 12ª edições. Na Ata de ATPC de 19 de setembro de 2016 há também menção à 12ª AAP e, em nosso trabalho de campo, observamos a aplicação de outra edição na sala do 5º ano nos dias 22 e 23 de setembro de 2016. Reunindo, então, as informações da *Matriz de Avaliação Processual*, de registros de outras escolas da Rede Estadual de São Paulo disponíveis em sites de Diretorias de Ensino referindo-se à aplicação da AAP 10ª edição e as informações das Recomendações – Caderno do Professor – Avaliação da Aprendizagem em Processo – Língua Portuguesa e Matemática – 1º bimestre de 2016 (11ª edição) e 2º bimestre (12ª edição), podemos inferir que a 10ª edição foi aplicada no início do 1º bimestre (no mês de fevereiro de 2016) e as 11ª, 12ª e 13ª edições foram aplicadas ao final dos 1º, 2º e 3º bimestres respectivamente (SÃO PAULO, 2016a, p. 1; 2016b, p. 1; 2016c, p. 8). Durante a entrevista da professora-coordenadora obtivemos a informação de que não houve aplicação de AAP no 4º bimestre.

A sistematização no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem se daria semanalmente nas ATPCs e na análise das ações de recuperação contínua e processual e nas intervenções do professor-auxiliar²⁸ e do *PREPARE* (reforço subsidiado pela *Parceiros da Educação*). Ao acompanhar rotineiramente as intervenções, ajustes seriam feitos pelos profissionais envolvidos no processo (professor da sala, professor do reforço e professor-auxiliar) acompanhados e mediados pela professora-coordenadora. Segundo o PGP, os direcionamentos das ações pedagógicas são em sua totalidade norteados pelos índices educacionais que, de acordo com o documento consultado, são gerados pelos resultados das avaliações externas e internas. Os resultados dessas avaliações seriam amplamente estudados e debatidos nos momentos de Planejamento e avaliação do processo. A avaliação seria sistematizada por grupo/ano, tendo as *Matrizes de Referência do SARESP* e o *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* como norteadores.

A foto de um pôster a seguir (Figura 1), que fica localizado ao lado da sala da gestão, em comemoração à primeira nota elevada no IDESP demonstra um pouco daquilo que conseguimos perceber em nossas observações: a presença marcante das avaliações no dia a dia desta escola e as ações que eles tomam para garantir que seu foco principal – a aprendizagem do aluno – não se perca. Interessante registrar que a professora-coordenadora nos contou que o contexto de produção de pôster envolveu a necessidade de apresentação de ações da escola devido ao curso de gestão que o grupo estava fazendo, ao mesmo tempo em que a vinda da diretora fomentava a construção do PPP “de verdade” – culminando na redação do *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018).

²⁸ A professora-coordenadora, em sua entrevista, nos informou que este profissional está disponível para escolas que tenham uma determinada porcentagem de alunos por sala no nível de proficiência Abaixo do básico (AB). Ela nos contou, ainda, que, até o ano de 2014, este professor fazia um trabalho paralelo fora de sala de aula com alunos que possuíam mais dificuldades e que, a partir de 2015, o professor-auxiliar passa a ficar junto com o professor de sala e é este quem diz quais atividades serão aplicadas e o professor-auxiliar vai orientando os alunos que necessitam de um apoio maior. Por não possuir porcentagem necessária de alunos considerados AB, a escola foco de nosso estudo não possui professores-auxiliares.

Figura 1 – Pôster em comemoração ao índice alcançado no IDESP

Fonte: escola campo (2016)

Já introduzindo os aspectos relacionados à avaliação interna na escola (Quadro 5), falaremos um pouco sobre os modos de realização de algumas das provas feitas pelas professoras sob orientação da professora-coordenadora. Segundo a professora do 5º ano entrevistada, realiza-se um volumoso número de provas nesta escola, entre elas, as provas produzidas pelo grupo docente (em oposição àquelas de demanda externa mencionadas anteriormente). O PGP relata como alguns dos instrumentos avaliativos utilizados as provas escritas e de testes de múltipla escolha. A professora-coordenadora relatou que, do 1º ao 4º ano, eles realizam provas mensais e bimestrais de todas as matérias (sendo que, nos 1º, 2º e 3º bimestres de 2016, a prova bimestral utilizada foi a AAP aplicada naquele mês e, no 4º bimestre, como não houve AAP, foram as professoras que elaboraram a prova). Os 5º anos, além de realizarem o mesmo procedimento descrito acima, têm também provas quinzenais de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo a professora-coordenadora, as provas de História, Geografia e Ciências dos 4º e 5º anos possuem questões dissertativas, em contrapartida, as provas de Língua Portuguesa e Matemática, por decisão do grupo de professores e da gestão, são feitas sempre de acor-

do com a Teoria de Resposta ao Item (TRI)²⁹ e, são, portanto, provas de questões objetivas. Arelada a isto está uma decisão do grupo de, desde 2015, utilizar o gabarito com os 5º anos. Outros Instrumentos avaliativos (Quadro 5) previstos no PGP para serem usados pelo grupo de professores de todos os anos são as Sondagens, os Trabalhos e Pesquisas, a Observação direta e o Conselho de Classe Participativo.

Os resultados dos instrumentos de avaliação realizados com os alunos são, em sua grande maioria, registrados em Planilhas que, segundo o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) são planilhas próprias, organizadas de acordo com a TRI a qual normatizaria o nível de proficiência de cada aluno e do grupo/classe como um todo. Considerando agora as possíveis intervenções realizadas de acordo com os resultados obtidos a partir do processo avaliativo realizado, destacamos algumas ações para o ensino (lição de casa, duplas produtivas/agrupamentos diferenciados) e ações de recuperação de reforço. Algumas ações de recuperação e reforço são empreendidas na escola, a saber: reforço de matemática com a professora inscrita pelo *Programa Mais Educação*³⁰, reforço de Língua Portuguesa com o professor contratado pela parceria e reforço de matemática no contraturno com uma professora da escola.

Julgamos importante ressaltar que todas as ações praticadas na escola se desenvolvem dentro de um contexto e organização específicos: a Progressão Continuada. Segundo o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo aprimorou a Progressão Continuada, reorganizando os Ciclos de Aprendizagem, de maneira que, em 2014, a rede estadual de São Paulo passou a ter três ciclos no Ensino Fundamental. Com a mudança do sistema de Progressão Continuada,

²⁹ A TRI pressupõe a existência de uma variável denominada proficiência, que, sob certas condições, é suficiente para explicar a probabilidade de acerto de um item, satisfazendo, assim, o princípio de que quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de que ele acerte o item. Com base nessa teoria, portanto, seria possível estimar as proficiências de todos os alunos, em uma única escala curricular comum, não importando a série nem o caderno de teste a que cada um respondeu. (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Resultados+do+SAEB-95+escalas+de+profici%C3%AAncia/5367fe05-c42e-4aeb-a771-ded2af158322?version=1.3>>. Acesso em: 28 de julho de 2017).

³⁰ De acordo com o site do MEC, o *Programa Mais Educação* constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Este programa pode acontecer por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Relata-se também que o programa é financiado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 30 de julho de 2017).

essa fase de escolaridade ficou dividida em três etapas: Ciclos de Alfabetização – do 1º ao 3º ano, Ciclo Intermediário – do 4º ao 6º ano e Ciclo Final – do 7º ao 9º ano. De acordo com o PGP, com a nova formatação em três ciclos, os estudantes poderão ficar retidos três vezes ao longo do Ensino Fundamental, ao final de cada uma das etapas. Esses estudantes passariam, então, por uma recuperação intensiva, ao longo de um ano, onde fariam a revisão dos conteúdos com estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas, de acordo com as suas necessidades. Destaca o PGP que, com os ciclos menores aliados às ferramentas de reforço, o acompanhamento dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental seria ainda mais efetivo. Dessa forma, portanto, o aluno que tiver dificuldade durante o processo de aprendizagem teria ainda mais oportunidades para recuperar o conteúdo.

Ao mencionar as taxas de aprovação e reprovação, o documento analisado aponta que estas são registradas, analisadas e subsidiam ações concretas como: convocação de pais, encaminhamentos de reforço e recuperação da aprendizagem e direcionamento para a montagem de turmas dos anos subsequentes. Acrescenta-se a isto a informação de que os índices de reprovação da Unidade Escolar seriam foco de estudo e intervenção, tendo em vista as novas diretrizes de organização dos Ciclos apontarem para a construção de estratégias diferenciadas e pontuais. A retenção estaria prevista como último recurso a ser utilizado e dar-se-ia apenas uma vez entre o Ciclo de Alfabetização e o Ciclo Intermediário (ou seja, no 3º ano), etapa da oferta de ensino desta Unidade Escolar. Após todas as intervenções de recuperação e reforço, contínua e paralela, se mesmo assim o aluno não tiver se apropriado do domínio das habilidades básicas exigidas para o término do Ciclo de Alfabetização, o mesmo realizaria mais um ano em atividades e turma intensivas que pudessem garantir, por meio de estratégias diferenciadas de ensino, o avanço necessário para prosseguir nos estudos posteriores.

Outro aspecto ainda relatado no *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) está relacionado às faltas de alunos, à evasão escolar e ao abandono e o modo como a escola lida com isso. Segundo as informações fornecidas, a frequência escolar é monitorada diariamente e cada classe está vinculada a um Agente de Organização Escolar (AOE), que tem por responsabilidade entrar em contato com as famílias. O professor indica após três faltas consecutivas e, imediatamente, por telefone, o AOE entra em contato com a família; caso o contato telefônico esteja prejudicado, a escola, então, lança mão

do meio eletrônico – e-mail e, em última instância, de telegrama. A consequência desse acompanhamento em tempo real e preciso seria o fato da escola não possuir índices de abandono e evasão há algum tempo.

Voltando nossa observação, agora, para a formação em serviço dos professores, é descrito no PGP que a Formação Continuada tem seu foco na prática e direciona suas ações para as necessidades da Gestão Pedagógica considerando o fortalecimento e diversificação do currículo, o uso dos resultados de avaliação para orientar a prática pedagógica e a definição dos processos de recuperação da aprendizagem. Em nosso período de observação conseguimos destacar três grandes modos de formação: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) e *Educação Matemática nos Anos Iniciais* (EMAI)³¹, formação realizada pela professora-coordenadora e formação realizada pela empresa *Argento – Desenvolvimento Profissional*, financiada pela parceria.

No *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) afirma-se, também, que “a Equipe Escolar é aberta a parcerias que venham agregar valores e aprendizagens significativas para toda a comunidade escolar”. A escola possui diversas parcerias: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) *Parceiros da Educação*³² (cujo investidor, segundo o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) é o *Grupo Jereisatti – Shopping Market Place*), Escola Campo de estágio da USP³³, Secretaria Municipal da Cultura – realizando eventos culturais da zona sul, *Argento – Desenvolvimento Profissional* e, segundo a professora-coordenadora, com a Biblioteca Prestes Maia e a Unidade Básica de Saúde da região.

³¹ Não foi possível a observação destas reuniões pela pesquisadora em virtude de incompatibilidade de horários.

³² Segundo informações disponíveis em seu site, a *Parceiros da Educação* é uma Associação sem fins lucrativos, certificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que trabalharia por uma educação pública de qualidade no Brasil, e desde 2004 promove parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, além de apoiar o governo na adoção de políticas públicas que ajudariam a impulsionar esta melhoria e potencializar os investimentos governamentais na área da educação (Disponível em: < <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 30 de julho de 2017). A *Parceiros da Educação* identificaria escolas públicas que necessitem e tenham interesse em estabelecer parceria, sendo que o principal critério para indicação de uma escola a um potencial parceiro seria o comprometimento da Equipe gestora e do corpo docente com a melhoria da qualidade da educação. A *Parceiros da Educação* também seleciona e apresenta ao Parceiro um Facilitador de Parceria – um profissional que atuará na mediação da Parceria, monitorando todas as ações que serão implantadas junto à escola (Disponível em: < <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/modelo/>>. Acesso em: 30 de julho de 2017).

³³ Através do Projeto Escolas Campo – Formação em Diálogo, realiza-se estágio curricular em escolas públicas parcerias com acompanhamento do Programa de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Disponível em: < <http://www4.fe.usp.br/projeto-escolas-campo-formacao-em-dialogo>>. Acesso em: 30 de julho de 2017).

Finalizamos, portanto, a menção às principais características presentes no contexto da escola que serviu de objeto de análise desta pesquisa, juntamente com alguns atores selecionados (as professoras acompanhadas e, posteriormente, a professora-coordenadora). Relatou-se, também, dentre outros aspectos, a legislação do Estado e da União à qual esta unidade escolar está submetida e os processos de avaliação externa e interna que ela realiza além de seus desdobramentos (por exemplo, os índices, ações de recuperação e reforço etc.).

Na próxima seção, será dada visibilidade aos conteúdos relacionados à aprendizagem, à avaliação formativa e às reformas educacionais esperando podermos traçar um panorama que evidencie as relações existentes entre estes temas e nos permita, portanto, melhor contextualizar e compreender a realidade aqui descrita.

1.2. Contexto educacional da pesquisa realizada e discussão do referencial teórico sobre aprendizagem, avaliação formativa e reformas educacionais

Nesta seção iremos apresentar o contexto de educação e de escola considerados em nosso trabalho além de nosso referencial teórico relativo aos conceitos de aprendizagem, avaliação formativa e o contexto de reformas educativas, sendo aqui utilizados como suporte às análises feitas nos capítulos seguintes considerando os dados coletados.

A construção de escolas como instituições responsáveis pela educação das novas gerações é resultado da ineficácia da tradicional educação informal que era transmitida pelas famílias e comunidades (JACOMINI, 2004, p. 404), de modo que a ideia da necessidade de escolarização básica da população remonta aos tempos da reforma protestante (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 31). A educação escolar, que em sua origem estava restrita às camadas dirigentes da sociedade, passou a ser reivindicada pela população a partir dos séculos XIX e XX, universalizando-se nos países desenvolvidos e ampliando-se em busca da universalização nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos nas últimas décadas do século XX e início do século XXI (JACOMINI, 2004, p. 404). Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001), a escola é uma construção histórica que

foi constituída com uma determinada “forma” ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e o uso de seus espaços.

No contexto brasileiro, a extensão da escolaridade³⁴ é associada tanto à ideia de que a escola seria um instrumento de redução das desigualdades sociais e de moldagem da identidade nacional quanto à necessidade de incutir nas novas gerações comportamentos exigidos para o desempenho das funções e ocupações emergente com os processos de industrialização e urbanização (CUNHA, 1975; ROMANELLI, 1985; CARVALHO, 1986 apud OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 32). Os fins e objetivos que dariam sentido à educação são descritos por Sacristán (2001, p. 23 apud OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 32) a partir de um ponto de vista positivo, ou seja, sob a crença de que, com a educação, é alcançado o maior bem-estar e plenitude para os indivíduos e para a sociedade. Apresenta-os divididos nos seguintes grupos: a) a fundamentação da democracia; b) o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito; c) a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral e d) a inserção dos sujeitos no mundo. Um aspecto negativo relacionado à escolarização básica seria “a custódia dos mais jovens, suprimindo, nessa missão, a família, o que transforma a escolaridade em um espaço e uma oportunidade para realizar um controle da conduta e um eficaz trabalho para disciplinar” (SACRISTÁN, 2001, p. 23 apud OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 32).

A criação desse lugar específico que é a escola – distinto dos lugares onde se realizam outras atividades sociais – implica gradativamente na constituição da autonomia de uma relação específica: a relação pedagógica (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13). Transita-se de uma relação de aprendizagem baseada no aprendiz “ver-fazer” e “ouvir-dizer” no momento em que participa das atividades da família, de casa (ou seja, a visão de que aprender e fazer não são ações distintas), para o surgimento de uma relação social inédita: entre um “mestre” e um “aluno” (p. 13). Freitas (2003) afirma que o espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares, de modo que a percepção destas características se dá de maneira a naturalizá-las (GALLEGO, 2011). A seriação – como forma de organi-

³⁴ Oliveira e Adrião (2007) destacam que, no Brasil, a educação obrigatória e gratuita a que todos devem ter acesso foi introduzida na legislação federal com a Constituição de 1934. Inicialmente, consistia no ensino primário de cinco anos, posteriormente de quatro anos. A partir da legislação nº 5.692/71, passou a abranger as oito primeiras séries, sob a denominação de ensino de primeiro grau, resultante da fusão do ensino primário com o ginásial. Na Constituição de 1988 houve a alteração de sua denominação para Ensino Fundamental (p. 33).

zação do ensino adotada na maioria dos sistemas educacionais no mundo – respondeu às concepções que entendiam a escola como representante do saber, tendo por objetivo a transmissão do conhecimento e a seleção anual dos “bem-sucedidos” para que pudessem dar continuidade aos estudos (JACOMINI, 2004, p. 404). Consequência disto seria o afastamento da escola e da vida real, ou seja, seu isolamento e artificialismo que levaram a processos de aprendizagem propedêuticos e também artificiais, necessários para facilitar a aceleração de preparação dos alunos (FREITAS, 2003). Este autor defende que esse aspecto aconteceria da seguinte maneira:

“Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal e por série – é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação do aluno. As necessidades de preparação de mão de obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escolar na forma atual. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola)” (FREITAS, 2003, p. 27).

Esse artificialismo se refletiria também no processo avaliativo, uma vez que esses mecanismos de avaliação seriam utilizados como “motivadores artificiais” materializados em “um sistema de avaliação com notas como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham que ficar dentro dela, imobilizadas, ouvindo o professor” (FREITAS, 2003, p. 28). A consequência disso: “aprender para trocar por nota” (p. 28). As ideias e os ideais por trás dessa forma de organizar o ensino, mesmo que não explícitos, podem ser entendidos como aqueles que apregoam que nem todos podem usufruir o conhecimento construído pelo homem no interior do principal espaço de aprendizagem e de reflexão: a escola (JACOMINI, 2004, p. 404). Dessa forma, a escola pública inicialmente organizada para atender um determinado tipo de aluno, geralmente aquele proveniente das classes média e alta, não conseguiu democratizar a aprendizagem assim que as camadas populares passaram a ter acesso a ela (p. 404).

A escola, como construção histórica e instituição social, obedece a certas finalidades sociais e espera-se, portanto, que cumpra uma determinada função: prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente (FREITAS, 2003). No entanto, esse mesmo autor ressalta que a escola não é uma ilha no seio da sociedade e, por-

tanto, não está isolada e está ciente de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel (p. 17). Oliveira e Adrião (2007) destacam que, “com um caráter a um só tempo emancipador e disciplinador, a ideia do direito (e do dever) a um determinado nível de escolarização básica é consenso no mundo ocidental” (p. 32). Isso pode ser observado graças a prescrições de documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a Declaração Universal da Educação para Todos, de 1990 e a Declaração dos Direitos da Criança, de 1988, além de constar nas Constituições contemporâneas de quase todos os países do mundo (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 32 e 33). Contudo, esses autores afirmam que “se há consenso a respeito da necessidade da escola elementar para todos os cidadãos, esse consenso não existe quando se trata de precisar os conteúdos, valores e habilidades a serem oferecidos” (p. 33), de modo que, sem considerar o necessário acesso à leitura, à escrita, à aritmética e aos rudimentos das novas linguagens informacionais, não haveria acordo sobre o que deve representar o mínimo a ser oferecido à maioria (p. 33).

Dentro desse contexto acima apresentado, a escola, seguindo a lógica dessa sociedade em que foi construída, possuiria um nó (FREITAS, 2003): “a seriação intra e extraclasses das atividades, com tempo único” (p. 20). Essa unificação dos tempos é responsável pela diversificação dos desempenhos, de maneira que, ao submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Ou seja, cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único – logo, uns dominam tudo e outros, menos (p. 19). A solução apresentada para se desatar esse nó está na diversificação – de possibilidades de tempos de aprendizagem e, também, de formas de ajuda ao aluno, como defende Freitas (2003):

“Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo tempo que lhe seja necessário.

Mas note-se que não basta dar ao aluno todo tempo necessário: é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem), de forma que esse tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem” (p. 19 e 20).

Esses seriam, segundo Freitas (2003), os antecedentes da concepção de Progressão Continuada, a saber, a ideia de reorganizar a escola juntando séries, retirando da avaliação o poder de reter o aluno intra-séries de um ciclo e introduzindo inovações

pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas, em uma tentativa de permitir ritmos diferenciados em espaços maiores de tempo (p. 20). As políticas de ciclos implantadas no Brasil, com maior intensidade a partir dos anos 1990, representam uma nova lógica de organização do trabalho escolar (SOUSA, 2007). Com a promulgação da Lei 9.394/96 (LDB), intensifica-se a adoção dos Ciclos e do regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, principalmente nas regiões sudeste e sul (ARCAS, 2009) – caso da rede estadual de São Paulo que, a partir de 1998, adota ciclos em regime de Progressão Continuada (p. 20). Com esta medida, toda a rede estadual passou a ter o Ensino Fundamental organizado em dois ciclos de quatro anos, sendo permitida a reprovação apenas ao final de cada ciclo, ou seja, após os quatro primeiros anos e ano final do Ensino Fundamental e a reprovação no interior dos ciclos somente seria possível por frequência inferior a 75% do total da carga horária anual (ARCAS, 2009, p. 20).³⁵ Decorrente dessas implementações e definições, é importante levarmos em consideração o que assinala Gallego (2011) sobre a nova lógica que se impõe com essa possibilidade de organização da educação básica:

“O tempo, como aspecto estruturante das práticas educativas, é (ou devia ser) ressignificado na Progressão Continuada, trazendo alterações na cultura escolar: o ano escolar não corresponde mais a uma série, mas a um momento no interior de uma etapa da educação básica; parte-se do princípio de que se deve ter mais tempo para aprender, portanto torna-se necessária a permanência de alguns alunos um número de horas superior na escola; a concepção de avaliação também é revista, sendo prescrita uma avaliação qualitativa, formativa e processual. A organização escolar deve ter características que visam romper ou ressignificar práticas tradicionalmente presentes na cultura escolar forjada há cerca de 100 anos com a constituição das escolas de massas, no fim do século XIX” (p. 3).

Tais características deveriam, por conseguinte, também romper com as ideias e os ideais que estão por trás dos modos de organização seriada do ensino e que foram mencionados por Jacomini (2004). Devem ir de encontro a afirmações que apregoem que nem todos podem usufruir o conhecimento construído pelo homem e necessitam, pelo contrário, ter como foco o interesse principal de que o aluno aprenda, acreditando que todos, de fato, podem aprender tudo o que lhes for ensinado (coincidindo com a ordem ética fundadora do ofício de aprender defendida por Meirieu (1998, p. 71), com o princípio político preconizado por Luckesi (2011, p. 164) e com o princípio de educabilidade sustentado por Perrenoud (1999, p. 15)). Dentro deste contexto de revisão de

³⁵ Atualmente, o Ensino Fundamental da rede estadual está dividido em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º ano), Ciclo Intermediário (do 4º ao 6º ano) e Ciclo Final (do 7º ao 9º ano).

concepções, o conceito de aprendizagem também deve ser consolidado de modo que possa haver harmonia entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Segundo Meirieu (1998), a escola teria a função de gerir aprendizagens, de garantir, portanto, que um certo número de saberes e de *savoir-faire* sejam adquiridos por todos de maneira sistemática (p. 17). Para isso, ele defende que se observe o concreto das práticas (p. 38), uma vez que, “só há ‘transmissão’ quando um projeto de ensino encontra um projeto de aprendizagem, quando se forma um elo, por mais frágil que seja, entre um sujeito que pode aprender e um sujeito que quer ensinar” (p. 40). Não se pode, contudo, esperar pela adequação total entre o projeto do aluno e o do professor, pois esta total adequação seria evidentemente impossível e sua busca, paralisante (p. 40). A ação em que deveríamos nos empreender seria a procura por um ponto de apoio no sujeito (p. 40), o mais sutil que possa existir, “um ponto ao qual articular um aporte, onde instalar um mecanismo para ajudar o sujeito a crescer” (p. 40), não conjecturando antecipadamente, todavia, os pontos de apoio que vamos ou deveríamos encontrar, mas tomando os pontos de apoio que tivermos, “não esperemos que nasçam, miraculosamente, aqueles que estabelecemos como indispensáveis” (p. 41).

O que é determinante em uma aprendizagem é o “já-existente” (MEIRIEU, 1998, p. 129), é “a quantidade, a clareza e a organização dos conhecimentos de que o aluno já dispõe” (AUSUBEL, 1969, p. 50 apud MEIRIEU, 1998, p. 130) e, a partir destes elementos, em torno deles, é que vai se agregar a novidade (MEIRIEU, 1998, p. 130). Perrenoud (1999), por sua vez, também considera que se deva partir dos conhecimentos reais (p. 95), de modo que, a *regulação de base* seria renunciar a fazer como se todo mundo estivesse à mesma distância do objetivo e, ao contrário, partir dos conhecimentos efetivos de cada um, assim, segundo este autor, “se a escola dedicasse todos os seus esforços aos alunos que *realmente* precisam dela, ela lutaria de modo mais eficaz contra o fracasso escolar” (p. 96, grifos do autor).

Deste modo, considerando que os conhecimentos não são coisas e que a memória não é um sistema de arquivos (MEIRIEU, 1998, p. 54), uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma informação em seu meio em função de um projeto pessoal (p. 54). Haverá situação de aprendizagem efetiva, portanto, quando o sujeito colocar em ação os elementos do processo – que este autor chama de ação didática –, a saber: a identificação e a utilização (p. 54). O trabalho do professor ou do educador é preparar

essa interação de forma que ela seja acessível e geradora de sentido para o sujeito (p. 54). Quando Meirieu (1998) procura estabelecer que não se passa simplesmente da ignorância ao saber sem obstáculo, nem conflito (p. 57), defende, primeiramente, que a interação entre as informações e o projeto não se inicia na escola, nem nas situações de aprendizagem formalizadas – ela existe desde muito cedo e faz com que a criança, ao chegar à sala de aula, disponha de toda uma série de conhecimentos, de maneira que, não se tem nenhuma chance de fazer com que um sujeito progrida se não se partir de suas representações, se elas não emergirem, se não forem “trabalhadas” (p. 58). Desse modo, um sujeito não passa da ignorância ao saber, ele vai de uma representação a outra mais elaborada, que dispõe de um poder explicativo maior e que lhe permite elaborar um projeto mais ambicioso que, por sua vez, contribui para estruturá-la, sendo que, cada representação seria, ao mesmo tempo, um progresso e um obstáculo (p. 58 e 59).

O autor indaga-se, então: como ocorre esse processo? Como um sujeito pode reorganizar seus sistemas de representações? Tomando por base a produção de Piaget e dos pesquisadores que continuaram seus trabalhos, este autor nos apresenta o conceito de “conflito de centragens” (PERRET-CLERMONT, 1979; PIAGET; INHELDER, 1978 apud MEIRIEU, 1998, p. 59): um sujeito faz progresso quando nele se estabelece um conflito entre duas representações, sob pressão do qual é levado a reorganizar a antiga para integrar os elementos trazidos pela nova, de maneira que, não bastaria, portanto, “dizer a um aluno que ele está errado, também não basta, como se acredita muito frequentemente, mostrar-lhe isso com obstinação, é preciso que ele interiorize essa constatação, é preciso colocá-lo em situação de experimentá-la pessoalmente” (MEIRIEU, 1998, p. 59). A aprendizagem seria, portanto, produção de sentido por interação de informações e de um projeto, estabilização de representação e introdução de uma situação de disfunção em que a inadequação do projeto às informações, ou das informações ao projeto, obrigaria a passar a um grau superior de compreensão (p. 61). Meirieu (1998) defende ainda que quem se propõe a ensinar busque, de maneira determinada e confiante, novas mediações entre o sujeito e o mundo de modo que se realizem de maneira cada vez melhor as *aprendizagens “espontâneas”* (p. 64, grifo do autor) e, à concretização desta ação, atribui o conceito de *artifício didático* (p. 64, grifo do autor).

Defendendo que o papel da escola é introduzir um pouco de rigor naquilo que se passa entre os três parceiros da aprendizagem – educando, saber e educador – para que o

aprender advenha com um pouco mais de justiça e de eficácia compartilhada, Meirieu (1998) julga necessário delimitar um espaço onde se possa ser exercida a atividade pedagógica: o triângulo pedagógico (p. 79 e 80). Ele explica que a *relação pedagógica* (p. 80, grifo do autor) corresponde ao lado do triângulo que possui a relação entre o educador e o educando, por sua vez, o *caminho didático* (p. 80, grifo do autor) seria a relação entre o saber e o educador (incluída aqui, resumidamente, a definição de objetivos, a elucidação da atividade mental a ser solicitada e a instalação de situações-problema (p. 105)). Perrenoud (1999) também considera a relação do aluno com o professor e a necessidade de se estabelecer um contrato pedagógico³⁶, uma vez que “não se pode agir como se todos os alunos tivessem constantemente vontade de aprender, soubessem por que vêm às aulas e quisessem cooperar para sua própria formação” (p. 118).

A relação pedagógica teria como objetivos: fazer do saber um enigma, variar a distância com o aluno e mediar a relação – por meio de rituais, de projetos e da avaliação (MEIRIEU, 1998). Dentro desta relação, o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender (p. 92) – em oposição a se achar que “ênfatizar a função do desejo na aprendizagem não pode significar a subordinação de toda a aprendizagem aos desejos já existentes, a não ser sob pena de uma terrível simplificação” (p. 88) – de modo que, sua tarefa seria, então, a de criar o enigma, de fazer do saber um enigma – nos termos como aponta o autor: “comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo” (p. 92). De modo semelhante, Perrenoud (1999) afirma que “para que haja autorregulação da aprendizagem, supõe-se ser necessário ao aprendiz um motivo forte, verdadeiros desafios que o sensibilizem profundamente, um desejo de saber e uma decisão de aprender” (p. 97). Meirieu (1998) apresenta, para isso, a situação-problema, afirmando ser necessário colocar o aluno em uma situação-problema acessível e ao mesmo tempo difícil, que ele possa dominar aos poucos (p. 92). No modelo de organização do ensino a partir da noção de situação-problema, o interesse do aluno é mobili-

³⁶ Perrenoud (1999) defende que, “cada professor que deseja praticar uma avaliação formativa deve *reconstruir o contrato pedagógico contra os hábitos adquiridos por seus alunos*” (p. 119, grifo do autor), pois ele explica que a avaliação formativa supõe mais trabalho escolar, mais seriedade na aprendizagem, menos defesas contra a instituição escolar, de maneira que, para o aluno, as vantagens de um investimento mais relevante nem sempre são fáceis de se antecipar (p. 119). Outro aspecto apontado por este autor é que a avaliação formativa supõe uma visibilidade, uma transparência, que se opõe às estratégias de dissimulação das crianças e adolescentes acostumados às manhas do ofício de aluno (p. 119), daí a necessidade de se reconstruir o contrato pedagógico.

zado por um enigma e não está ligado a um desejo preexistente; ele é, então, explicitamente colocado em situação de construção de seus conhecimentos; propõe-se uma tarefa cuja estrutura permite que todos os participantes efetuem as operações mentais requisitadas; respeita-se o raciocínio de cada um, sem renunciar-se aos objetivos comuns de instrumentação intelectual; identificam-se os resultados obtidos em termos de aquisição pessoal e luta-se para desvinculá-los das condições de sua aprendizagem; integra-se aí um trabalho metacognitivo relacionando regularmente os resultados obtidos aos procedimentos utilizados (p. 169).

Outra ação necessária à relação pedagógica diz respeito ao professor “anunciar seus objetivos, apresentar o saber com a convicção de quem sabe e quer ganhar a adesão, mas projetar-se também nos bancos de sua sala de aula, tornar-se aluno de seu próprio saber para compreender as tentativas e os erros daquele que ainda não sabe” (MEIRIEU, 1998, p. 94), ou seja, o professor deve “variar a distância” de seu aluno, de modo que o educador esteja “próximo o bastante para que *se possa* ser como ele um dia, distante o suficiente para que *se tenha a vontade* de ser como ele um dia” (p. 94, grifos do autor) e, dessa forma, segundo o autor, se garantiria também a sobrevivência do enigma. Por fim, uma ação inerente à relação pedagógica seria mediar a relação, utilizando-se de rituais escolares, projetos e avaliações. A criação de rituais escolares regularia a vida coletiva, de modo a garantir “a cada um a possibilidade de implicar-se e de ao mesmo tempo retrair-se” (p. 95), para isso, poderia se criar rituais de organização do espaço (que permitem que cada um se aproprie do espaço), de divisão do tempo (os quais organizam momentos de trabalho individuais, momentos de informação coletiva e momentos de trabalho em grupos) e de codificação de comportamentos (que asseguram a segurança física e psicológica dos indivíduos) (p. 102). O professor também teria que se atentar à apresentação clara destes rituais e à sua renegociação no decorrer do tempo (p. 96).

Mais uma maneira de se mediar o encadeamento dentro da relação pedagógica entre o educador e o educando seria através da utilização de projetos, os quais, de acordo com Meirieu (1998), são tarefas que mobilizam a classe ou um grupo numa produção coletiva (p. 102). Eles teriam por objetivo fazer emergir necessidades de conhecimentos de modo a dar ao saber uma outra referência além de si mesmo, de contextualizá-lo, portanto (p. 102). Finalmente, o último modo apresentado por Meirieu (1998) como

ação do professor para se manter a relação pedagógica é através de avaliações regulares, que permitam tanto identificar conhecimentos (de maneira a reconhecer nomeando e identificando aquisições, bem como sua retenção a médio e longo prazos) quanto descontextualizar (confrontando com outras fontes e utilizando os conhecimentos em outros planos) (p. 102).

Ao tomar a relação entre os vértices do educador e do saber, presentes no triângulo pedagógico, Meirieu (1998) os define como constituintes do caminho pedagógico, ou seja, o procedimento didático composto não somente pela definição de objetivos como também pela elucidação da atividade mental³⁷ a ser solicitada e a instalação de situações-problema (p. 105). Meirieu (1998) afirma a importância de se deixar claro para os alunos os objetivos que deles são esperados, tendo em vista que, na relação pedagógica, o anúncio dos objetivos concretiza e explicita a mediação pelo saber (p. 107). Entretanto, alerta que “podem-se acumular os objetivos operacionais sem neles encontrar o menor vestígio da intencionalidade capaz de uni-los em uma dinâmica mental” (p. 109), de maneira que, “um dispositivo didático não é a definição de um objetivo, mas a hipótese sobre uma operação mental que é preciso realizar para atingi-lo” (p. 108). Com isso, Meirieu (1998) pretende mostrar que os dispositivos didáticos devem, então, ser elaborados a partir da definição de um objetivo geral que “possa se prestar a uma análise da operação mental a realizar e possibilitar a construção de uma situação que solicite sua aplicação” (p. 111).

Portanto, para Meirieu (1998), à semelhança do que é defendido por Perrenoud (1999), o que importa é o procedimento didático, ou seja, “questionar a respeito do que deve ‘se passar em sua cabeça’ [do aluno] para que chegue aonde queremos e criar, a partir daí, o dispositivo que dá corpo e vida à operação mental identificada” e não somente proclamar o que se quer que o aluno saiba (MEIRIEU, 1998, p. 117). Importa, portanto, a capacidade do professor para “traduzir os ‘*conteúdos de aprendizagem*’ em ‘*procedimentos de aprendizagem*’, isto é, em uma sequência de operações mentais que ele procure compreender e instituir na sala de aula” (p. 117, grifos do autor)³⁸. Importa,

³⁷ Ênfase a este aspecto também é dada por Fernandes (2009), Hadji (2001) e Perrenoud (1999) ao delimitarem o panorama necessário para que suas propostas de avaliação da aprendizagem auxiliem na aquisição de conhecimentos pelos alunos.

³⁸ Pois, como defende este autor, deve-se organizar a aprendizagem e não o ensino (MEIRIEU, 1998, p. 163).

por fim, fazer de um objetivo programático um dispositivo didático, “e isso só é possível através da análise da atividade intelectual a ser desenvolvida” (p. 117).

Unindo a relação pedagógica e o caminho didático às estratégias de aprendizagem, Meirieu (1998) defini-os como as três dimensões do ato de aprender. As Estratégias de Aprendizagem – maneira singular como cada aluno se apropria dos saberes (p. 127) – são, portanto, “a maneira como um sujeito ‘negocia’ uma situação problema, isto é, como utiliza as instruções sobre os materiais que lhe são fornecidos” (p. 152). A Estratégia de Aprendizagem representaria a *aprendizagem em ação* (p. 136, grifo do autor), “uma sequência de operações cujos comportamentos manifestos se revelam aos poucos – pelo menos parcialmente” (p. 136), tornando-se observável por ser um “processo” e não um “estado”, de modo que:

“(…) há ‘situação de aprendizagem’ quando um sujeito mobiliza uma ou mais capacidades fazendo com que entrem em interação com suas competências. A atividade que ele desenvolve pode então ser chamada de ‘estratégia’; é uma atividade pessoal, aleatória a sua própria história; é também uma atividade finalizada através da qual constrói novos saberes e *savoir-faire* integrando, por uma série de relações sucessivas, a dificuldade ao habitual, o estranho ao familiar, o desconhecido ao conhecido. Esse processo é ele próprio integrador, ou seja, uma aquisição da ordem das competências ou das capacidades serve de ponto de ancoragem para desenvolver novas estratégias e permitir novas aquisições” (MEIRIEU, 1998, p. 133).

Meirieu (1998) afirma, ainda, que se deve variar as estratégias de ensino, de modo que os sujeitos possam, então, utilizar suas estratégias de aprendizagem (p. 138). O conceito de diferenciação da ação pedagógica também é defendido por Perrenoud (1999), tendo em vista que “a única igualdade que conta é das competências adquiridas” (p. 124). Dentro do contexto apresentado por ele de diferenciação, a avaliação formativa introduziria, por sua vez, uma ruptura porque propõe deslocar a regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la (p. 15), pois, “uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada*, com que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização de horários, de organização de grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares” (p. 15). A avaliação, portanto, é componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos (FERNANDES, 2009, p. 21)³⁹. Destacamos ainda que a avaliação é uma operação de

³⁹ Fernandes (2009) afirma, ainda, que é muitas vezes a partir e por meio dela que, por exemplo: as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo; os professores podem organizar o ensino com maior ou

leitura da realidade (HADJI, 2001, p. 44), de modo que: o sentido não está presente no objeto antes do ato de avaliar, o objeto, em si, está presente e, por fim, uma leitura é sempre seletiva (p. 44).

Os autores que nos servem de base para refletir a acerca da avaliação da aprendizagem, antes de se debruçarem especificamente sobre esta, voltam-se, primeiramente, sobre a análise do conceito de aprendizagem, de modo que as concepções sobre avaliação só poderiam mudar uma vez que as concepções pedagógicas sobre o que é ensinar e o que é aprender se alterem também (PECHLIYE, 2013, p. 305). Fernandes (2009) afirma que uma das razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação advém do desenvolvimento das teorias da aprendizagem, tendo em vista que “a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem” (p. 30). Há, então, um entrave: sabe-se da centralidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, propõe-se um novo modo de pensar a relação de ensino-aprendizagem-avaliação levando em consideração características do desenvolvimento do aluno, sabe-se também das limitações sociais dentro do ambiente escolar. Como atingir um objetivo que se julga válido, potencialmente proporcionador de educação efetivamente de qualidade a todos? Esperar que a sociedade se torne igualitária e isso se reflita no ambiente escolar ou ir pelo caminho inverso? Com base no referencial teórico que utilizamos, a exemplo de Perrenoud (1999), é importante que se repense as práticas avaliativas no interior das escolas:

“Mudar a avaliação é fácil dizer! Nem todas as mudanças são válidas. Pode-se bastante facilmente modificar as escalas de notação, a construção das tabelas, o regime das médias, o espaçamento das provas. Tudo isso não afeta de modo radical o funcionamento didático ou o sistema de ensino. As mudanças das quais se trata aqui vão mais longe. Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa, menos seletiva*, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: “Não mexa na minha avaliação!” (p. 145, grifo do autor).

menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas; os alunos podem estudar com maior ou menor orientação; os pais e os encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar de seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse; a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão aprendendo e como estão aprendendo e, finalmente, os governos podem, ou não, estabelecer mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas (p. 21).

Ao considerar a história da instituição escolar e das suas práticas de avaliação, Perrenoud (1999) descreve a avaliação como uma invenção nascida com os colégios por volta do século XVII, a qual se tornou indissociável do ensino de massa desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória. A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação (LUCKESI, 2011, p. 202). Ela constitui-se muito mais de provas e exames – que têm a finalidade de verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo e classificá-lo em termos de aprovação e reprovação – do que de avaliação (p. 202). Aqueles instrumentos separam os “eleitos” dos “não eleitos”, excluem, portanto, uma parte dos alunos e admitem, como “aceitos”, outra parte, sendo, dessa forma, uma prática seletiva, a qual encontra-se em consonância com o modelo de sociedade ao qual serve (p. 202).

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação oscila entre duas lógicas: a serviço da seleção e a serviço das aprendizagens (ressaltando que não são as únicas lógicas possíveis). Uma avaliação a serviço da seleção estaria

“tradicionalmente associada, na escola, à *criação de hierarquias de excelência*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encamada pelo professor e pelos melhores alunos. [...] Essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. [...] a avaliação não é um fim em si. [...] Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (PERRENOUD, 1999, p. 11-13, grifo do autor).

A lógica da avaliação a serviço da seleção está em consonância com o conceito de *verificação* proposto por Luckesi (2011). Este autor propõe a separação entre os conceitos de *verificação* e *avaliação da aprendizagem*. Para ele, a escola com as práticas de reprovação opera com verificação e não avaliação da aprendizagem, uma vez que, “o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando” (p. 52). Para esse autor, a verificação se encerra no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração (p. 52). Diferente da avaliação da aprendizagem, a verificação “não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas, ou seja, essa dinâmica se encerra com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa. E... pronto!” (p. 52).

Alguns procedimentos de avaliação, segundo Perrenoud (1999), são obstáculos à inovação pedagógica e deveriam, portanto, ser superados. Este autor destaca os seguintes:

- “A avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para *innovar*.”
- O sistema clássico de avaliação favorece uma *relação utilitarista com o saber*. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.
- O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua *cooperação*.
- A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma *transposição didática conservadora*.
- O trabalho escolar tende a *privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas*, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.
- O sistema clássico de avaliação força os professores a *preferir conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.
- Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma *grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica*: como se entender quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia?” (PERRENOUD, 1999, p. 66 e 67, grifos do autor).

Propostas alternativas de avaliação já foram sugeridas por diversos autores e com diversas nomenclaturas: avaliação mediadora (HOFFMANN, 2003), avaliação formativa (PERRENOUD, 1999), avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2006; 2009), avaliação da aprendizagem – em oposição à verificação da aprendizagem (LUCKESI, 2011), avaliação com intenção formativa (HADJI, 2001), entre outros. O fator comum entre elas é a busca pela melhoria das práticas avaliativas em sala de aula e, conseqüentemente, um aprendizado efetivo dos alunos. Ao tratar de avaliação formativa, Fernandes (2006, 2009) defende o desenvolvimento de uma teoria da avaliação formativa como condição necessária, tendo em vista a necessidade de clarificação e consolidação de um conceito pedagógico cujo papel na melhoria das aprendizagens dos alunos está já bem estabelecido pela investigação empírica. Partilhamos da defesa desse autor acerca do processo de elaboração dessa teoria:

“Perante uma construção social complexa, como é o caso da avaliação formativa, não parece recomendável a subordinação exclusiva a uma qualquer ortodoxia teórica ou paradigmática que, inevitavelmente, acabaria por limitar a abrangência e a profundidade com que se analisam as questões de interesse. A consolidação de uma teoria da avaliação formativa deverá passar por um esforço de integração dos contributos da investigação empírica e das consequentes elaborações teóricas” (FERNANDES, 2006, p. 26).

Fernandes (2009) defende que, independente de ênfases particulares inerentes a cada uma das possíveis acepções⁴⁰ que as avaliações *alternativas* à avaliação psicométrica (p. 56, grifo do autor) possam ter, “todas acabam por designar uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las, intrinsecamente associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (p. 57). Em nosso trabalho, nos apropriamos da designação utilizada por Perrenoud (1999): avaliação formativa, no entanto, os conceitos de Avaliação Formativa Alternativa (FERNANDES, 2009) ou de Avaliação com Intenção Formativa (HADJI, 2001), por exemplo, são, fundamentalmente, equivalentes ao primeiro. Fernandes (2009) destaca, contudo, que essas formas de avaliação devem ser afastadas da avaliação formativa de inspiração behaviorista, pois esta possui uma concepção muito mais restrita e quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais (p. 58). Este tipo de avaliação formativa promove “uma *regulação retroativa* das aprendizagens já que as dificuldades dos alunos não são detectadas *durante*, mas, sim, *após* o processo de ensino e aprendizagem, em geral pelo chamado *teste formativo*, também conhecido com o que *não conta para a nota*” (ALLAL, 1986 apud FERNANDES, 2009, p. 58, grifos do autor). Este autor afirma que este tipo de avaliação formativa demonstra ser o que prevalece nos sistemas educacionais, sendo ela, geralmente pontual, pouco ou nada interativa, exigindo pouca participação dos alunos e orientada para a verificação da consecução de objetivos comportamentais de reduzida exigência cognitiva (FERNANDES, 2009, p. 58).

A avaliação formativa de inspiração behaviorista encontra elementos comuns com a avaliação a serviço da seleção descrita por Perrenoud (1999), uma avaliação que é tradicionalmente associada, na escola, à *criação de hierarquias de excelência* (p. 11,

⁴⁰ Fernandes (2009, p. 56 e 57) descreve que outros autores utilizam as seguintes designações: *avaliação alternativa* (GIPPS, 1994; GIPPS; STOBART, 2003), *avaliação autêntica* (PERRENOUD, 2001; TELLEZ, 1996; WIGGINS, 1989a, 1989b, 1998), *avaliação contextualizada* (BERLAK, 1992a, 1992b), *avaliação formadora* (ABRECHT, 1991; NUNZIATI, 1990), *avaliação reguladora* (ALLAL, 1986; PERRENOUD, 1988a, 1991), *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (PERRENOUD, 1998) ou *avaliação educativa* (GIPPS, 1994; GIPPS; STOBART, 2003; WIGGINS, 1998).

grifo do autor), as quais mais informam sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências (p. 12). A avaliação tradicional, portanto, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas (p. 18). Perrenoud (1999) afirma que a avaliação entregue ao aluno ou ao grupo jamais tem a única finalidade de situar cada um em seu justo nível de excelência, ela, na verdade, seria uma *mensagem*, de modo que o professor modula suas tabelas para fins tão diversos quanto situações que se apresentam ao longo do ano escolar: manutenção da ordem, estabelecimento de um clima favorável ao trabalho, progressão no programa, mobilização em vista de um exame ou de uma prova comum, início com notas severas, pouco a pouco elevadas durante o ano, para “manter a pressão” (p. 33, grifo do autor).

Dentro deste contexto, as intervenções acontecem, como descrito por Fernandes (2009), *após* o processo de ensino e aprendizagem, dando espaço aos “testes formativos”, os quais não influenciariam na nota final, o que, para os alunos, de modo geral, indica sua falta de sentido, pois, como estes não desenvolveram uma relação com o saber e sim com as notas, se estas não os ajudam em seu “objetivo supremo: passar de ano” (CHEVALLARD, 1986a apud PERRENOUD, 1999, p. 12), então, não há que se empreender em esforços para realizá-los. Perrenoud (1999) afirma que esse tipo de avaliação serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos (p. 13).

Retomando a lógica de Perrenoud (1999), a avaliação também poderia estar a serviço das aprendizagens. Para tanto, uma mudança de concepção seria necessária: o papel da avaliação “não seria mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de *cada* aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos” (p. 14, grifo do autor). Enfatiza-se, portanto, a ação apropriada após o diagnóstico tendo em vista este ser inútil caso aquela não ocorra, uma vez que, “uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada*” (p. 15, grifo do autor), a qual pode se refletir nos meios de ensino, na organização dos horários, na organização do grupo-aula ou até mesmo em transformações radicais das estruturas escolares (p. 15). Cuidando para não confinar a avaliação formativa a práticas de “pedagogias fortemente diferenciadas” (p. 78), este autor dedica um

capítulo desse trabalho para refletir sobre a parcela de avaliação formativa que ele defende estar presente em toda avaliação contínua posto não haver uma ruptura total entre avaliação tradicional e avaliação formativa, de maneira que, segundo ele, “reconhecer isso, não obriga a fazer tábula rasa das práticas anteriores [...] pode-se, ao contrário, tentar conceber estratégias de mudança que valorizem os momentos de pedagogia diferenciada e de observação formativa determináveis em *qualquer prática*” (p. 21, grifo nosso).

A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1978 apud LUCKESI, 2011, p. 81). No entanto, a ação (ou a “*tomada de decisão*”, como descrito pelo autor) seria o componente da avaliação que colocaria mais poder na mão do professor e, portanto, estaria mais susceptível à posição autoritária deste. Outro elemento que comporia a avaliação seria o *juízo de valor* – “uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios preestabelecidos” (LUCKESI, 2011, p. 81), de maneira que aquilo que é avaliado será mais satisfatório quanto mais próximo estiver do ideal estabelecido. Por fim, o fato desse julgamento se fazer com base nos *caracteres relevantes da realidade*, retiraria uma parcela de subjetividade; de maneira elucidativa o autor nos traz o seguinte exemplo: “se pretendo [...] avaliar a aprendizagem de matemática, não será observando condutas sociais do educando que virei a saber se ele detém o conhecimento do raciocínio matemático” (p. 81).

Ao assumir uma função classificatória (a serviço da seleção, portanto, como visto anteriormente), a avaliação perderia “aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação” (LUCKESI, 2011, p. 83), perderia sua função de acolhimento, perderia sua função de transformação (p. 204). Aprofundando sua reflexão e demonstrando a evolução de suas concepções, este autor distingue, ainda, os conceitos de *avaliação* e *julgamento*, considerando, por sua vez, que a *avaliação* teria como base o acolhimento de uma situação, para, só então, ajuizar sua qualidade com o objetivo de oferecer suporte de mudança, caso seja necessário; em contrapartida, o *julgamento* seria um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. Nas palavras do autor:

“Estou fazendo uma distinção entre julgamento e avaliação, no sentido de que o julgamento define uma situação, do ponto de vista do sim e do não, do certo e do errado; a avaliação acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação e,

então, reconhece-a como é (diagnóstico), para uma tomada de decisão sobre a possibilidade de uma melhoria de sua qualidade; para a avaliação não há uma separação entre o certo e o errado; *há o que existe e esta situação que existe é acolhida, para ser modificada*. Na avaliação não há exclusão” (LUCKESI, 2011, p. 205, grifo nosso).

Levando em consideração esses argumentos, o autor propõe, então, a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, no sentido de ser o “cuidado do educador que não desiste do seu educando até que ele aprenda” (LUCKESI, 2011, p. 201), pois, ele defende que “todo educando aprende, se efetivamente ensinado” (p. 201). Complementando essa concepção de avaliação, Hoffmann (2005) agrega ao afirmar que uma avaliação assim, que tem como perspectiva a construção do conhecimento, “parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (p. 18) e, sendo essas ações direcionadas aos alunos, aos educandos, uma nova perspectiva de avaliação exigiria, conseqüentemente, “do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política” (p. 18).

Ao tratar da avaliação formativa, Perrenoud (1999) afirma que uma avaliação pode ter essa denominação se “ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a *regulação* das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados” (p. 77, grifo do autor), “qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (p. 78). Esse autor apresenta tal percepção, uma vez que teme o distanciamento que a ideia de avaliação formativa pode apresentar:

“Com frequência, apresenta-se a avaliação formativa como uma ideia ainda nova. Ao mesmo tempo, sugere-se habitualmente que uma ‘verdadeira’ avaliação formativa só é possível no âmbito de pedagogias fortemente diferenciadas, até mesmo de pedagogias formais de domínio. Dentro dessa perspectiva, a avaliação formativa não encontraria seu verdadeiro espaço senão em *outra pedagogia*, até mesmo em *outra escola* (ALLAL; CARDINET; PERRENOUD, 1989 apud PERRENOUD, 1999, p. 77, grifos do autor).

Quanto mais a avaliação formativa for relacionada a pedagogias fortemente diferenciadas, mais será confinada a algumas escolas experimentais ou algumas classes-pilotos” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Ele defende, no entanto, que ao “alargar” a definição de avaliação formativa, possa-se considerar, então, “práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano

escolar” (PERRENOUD, 1999, p. 78). Considera, portanto, que a ideia de avaliação formativa

“[...] sistematiza esse funcionamento [das regulações da aula, às vezes das atividades mentais dos alunos e, no melhor dos casos, de seus processos de aprendizagem], levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: ‘A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)’ (BAIN, 1998, p. 24 apud PERRENOUD, 1999, p. 89). Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma *regulação intencional*, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso” (PERRENOUD, 1999, p. 89, grifo do autor).

Como apontado acima, esse autor propõe a *regulação* dos processos de aprendizagem de maneira intencional pelo professor. Essa *regulação* seria “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um *objetivo* definido de domínio” (PERRENOUD, 1999, p. 90, grifo do autor). Dessa maneira, a avaliação formativa apresenta-se “sob a forma de uma *regulação interativa*, isto é, de uma observação e de uma intervenção *em tempo real*, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas” (p. 101, grifos do autor). Outro modo de regulação defendido por esse autor para o contexto em que se deseja caminhar no sentido de uma avaliação mais formativa, é a autorregulação. No entanto, a dificuldade⁴¹ de fazer com que tal ação ocorra com êxito é apontada pelo autor:

“Ninguém pode crer que basta propor projetos ou apelar para a criatividade dos aprendizes para que todos se mobilizem, longa e seriamente, e assumam sua própria aprendizagem. [...] Para a maior parte dos alunos no mundo, ler e escrever permanecem tarefas impostas, deveres, coisas que se deve fazer para ser ‘respeitável’, mais do que por razões pessoais. Poderia ser diferente se essas aprendizagens tivessem um sentido menos escolar...” (PERRENOUD, 1999, p. 97).

Nesse caso, o autor defende a utilização de contratos e dispositivos didáticos muito engenhosos, estratégias de animação e de construção de sentido muito sutis para

⁴¹ Perrenoud (1999) afirma ainda que devido a políticas indecisas e também por outras razões, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas. De modo que, quaisquer mudanças e melhorias que se queiram introduzir nos sistemas educacionais, tendo em vista sua real democratização, têm necessariamente de ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens (FERNANDES, 2009, p. 41).

manter o interesse espontâneo dos alunos, quando este existe, com o objetivo de suscitar um interesse suficiente quando a experiência de vida, a personalidade ou o meio familiar não predispõem a isso (PERRENOUD, 1999, p. 98). A comunicação também apresentaria seu papel no motor da regulação, uma vez que ela estruturaria muito fortemente o funcionamento da linguagem e, portanto, também, indiretamente, as aprendizagens. Assim, a autorregulação é, em parte, resultado de situações de comunicação, tendo em vista que esses momentos colocam o indivíduo em confronto com seus próprios limites e o levam, no melhor dos casos, a ultrapassá-los (PERRENOUD, 1999).

Perrenoud (1999) considera também a necessidade de se utilizar de todos os recursos possíveis ao se buscar uma abordagem pragmática da avaliação formativa (p. 103). Enquanto Fernandes (2009) enfatiza a importância da triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, de modo que:

“É necessário diversificar os métodos e os instrumentos de coleta de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal. É através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências que são valorizados. A utilização privilegiada de testes de papel e lápis é manifestadamente insuficiente. É desejável que se recolha informação através de relatórios, de pequenos comentários, de observações mais ou menos estruturadas, de conversas (entrevistas) mais ou menos formais ou de trabalhos e produtos de diversa natureza realizados pelos alunos. Perante a diversidade de tarefas de avaliação, os alunos percebem que não basta *estudar para a prova* e que se espera que desenvolvam um amplo leque de aprendizagens.

A diversidade de *métodos* de coleta de informações permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação” (p. 94 e 95, grifos do autor).

Fernandes (2006, 2009) caracteriza, por sua vez, a Avaliação Formativa Alternativa (AFA) como um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja função principal é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos, conseguir, portanto, que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências – especialmente as do domínio cognitivo e metacognitivo (p. 59). Hadji (2001) afirma que “a inscrição no centro do ato formativo se traduz, na verdade, por uma melhor articulação entre a coleta de informação e a ação remediadora” (p. 21). Considerando a AFA, Fernandes (2006) defende, de maneira similar a Perrenoud (1999), que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se conscientizarem das eventuais diferenças entre o seu esta-

do presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar (p. 31). Ele acrescenta ainda o caminho que uma Avaliação Formativa Alternativa deve seguir:

“A *avaliação formativa alternativa* (AFA) deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir. No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar. Consequentemente, o passo seguinte é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual *distância* entre as aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas” (FERNANDES, 2006, p. 30 e 31, grifos do autor).

De maneira mais sistemática, o autor apresenta as características e as condições necessárias para se ir ao encontro de uma avaliação formativa – “uma avaliação *para as* aprendizagens, porque tem um papel muito significativo nas formas como os alunos se preparam e organizam activamente para aprender melhor e com mais profundidade” (FERNANDES, 2006, p. 32, grifo do autor):

- “a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade;
- b) o *feedback* é importante para *activar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;
- c) a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem);
- d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar *o que* e *como* compreenderam;
- e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar);
- f) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e
- g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” (FERNANDES, 2006, p. 31, grifos do autor).

Considerando os aspectos relacionados à seleção das tarefas, Fernandes (2009) afirma que não precisamos de mais avaliação e sim de melhor avaliação, pois é preciso

perceber que nem tudo tem a mesma importância, é necessário que a avaliação reflita as aprendizagens mais importantes, mais estruturantes e mais significativas a serem desenvolvidas pelos alunos, de modo que, seria essencial a concentração de esforços na organização e no desenvolvimento do ensino (seleção de tarefas, seleção das aprendizagens estruturantes, seleção de dinâmicas de sala de aula, seleção de estratégias de avaliação) a partir de um quadro tão simples quanto possível, no sentido de selecionar conceitos e domínios do currículo que sejam verdadeiramente importantes (p. 90). Hadji (2001), considerando o contexto da Avaliação com Intenção Formativa, cujos fundamentos são similares aos propostos por Fernandes (2009) e Perrenoud (1999), afirma que uma boa tarefa de aprendizagem é *ipso facto* uma boa tarefa de avaliação (HADJI, 2001, p. 91), de modo que “a avaliação não passa de um momento, necessário, mas naturalmente integrado à ela, de um procedimento geral de aprendizagem” (p. 91).

Esse modo de avaliação – *para* as aprendizagens (FERNANDES, 2009, p. 61, grifo do autor) – tem, de maneira similar ao modelo apresentado por Perrenoud (1999), a principal função de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão; de tal maneira que, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores (FERNANDES, 2006, 2009). Os primeiros terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação de suas aprendizagens, enquanto que, os segundos, terão um papel na organização e distribuição de *feedback* (FERNANDES, 2009, p. 60). Perrenoud (1999), ao defender que uma das lógicas possíveis da avaliação é estar a serviço das aprendizagens dos alunos, discorre sobre a importância de “delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de *cada aluno* o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos” (p. 14, grifo do autor).

Hadji (2001) considera, da mesma forma, a necessidade de “se apoiar em um modelo teórico explícito que permita inferir de modo defensável mecanismos intelectuais subjacentes” (p. 98 e 99). Este autor afirma que isto possibilitaria também a compreensão da natureza dos erros (p. 98 e 99) e, conseqüentemente, superaríamos o desafio de se perguntar “quantos erros?” para se questionar “que tipo de erros?” (p. 100). Iríamos de um olhar normativo (contam-se erros para sancioná-los) a um olhar formativo (aprendem-se os erros a fim de propor exercícios de remediação diferenciados) (KOHLE, 2001, p. 100).

1993, p. 165 apud HADJI, 2001, p. 100). Neste contexto, a possibilidade do aluno entrar em contato com seus erros apresenta-se como uma forma positiva de se contemplar os erros (PECHLIYE, 2013, p. 313), sem sentenciar o aluno a uma nota que mais o classifica do que verifica sua aprendizagem (HOFFMANN, 2006; PERRENOUD, 1999 apud PECHLIYE, 2013, p. 313). Esta autora afirma ainda que entender, a partir dos acertos e erros, os caminhos da nossa própria aprendizagem pode nos levar a certa autonomia em relação a como aprendemos (GRANGEAT, 1999 apud PECHLIYE, 2013, p. 313).

À semelhança do afirmado por Luckesi (2011), Perrenoud (1999) não se abstém de afirmar que o diagnóstico fornecido pelo instrumento avaliativo é inútil se não der lugar a uma ação apropriada – que, para este autor, deve ser uma *intervenção diferenciada*, a qual, necessariamente, acompanha uma verdadeira avaliação formativa (PERRENOUD, 1999, p. 15, grifo do autor). Este autor também destaca que “a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação” (p. 16). A ideia de avaliação formativa leva o professor “a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, [...] na expectativa de otimizar as aprendizagens” (p. 89). Este autor destaca, como já mencionado, a comunicação como motor da regulação das aprendizagens, considerando, para isso, a importância de “se colocar os alunos, tão frequentemente quanto possível, em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a se explicar, se justificar, argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões [...]” (p. 99).

Apoiando-se em *feedbacks* frequentes e pertinentes e na autorregulação, Perrenoud (1999) considera que o papel do professor na avaliação formativa deveria acontecer com base nas necessidades dos alunos, tendo em vista que a diferenciação começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades de cada aluno, pois “não há razão alguma de dar a todos os alunos a mesma ‘dose’ de avaliação formativa” (p. 123). Ao discorrer sobre os alunos, ele afirma que “não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de *formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem*” (p.

112, grifos do autor), ou seja, para uma autorregulação de ordem metacognitiva. Fernandes (2009) ressalta que o que acontece muitas vezes é que o *feedback* ou a informação proporcionada não conduz a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou. Em casos assim, não se estaria frente a uma avaliação formativa ou um *feedback* formativo, mas sim frente a uma avaliação de natureza somativa ou certificativa, correspondendo, em muitos casos, a uma prática pobre orientada para a atribuição de classificações (p. 61). Destacamos ainda que, como defende Pechliye (2013), “processual não é sinônimo de formativo”, pois

“poderíamos utilizar vários instrumentos de avaliação, então seria processual, sem dar retorno ao discente sobre o seu próprio processo de aprendizagem, assim não teríamos a mediação, a reflexão e possibilidade de crescente autonomia que caracteriza a avaliação formativa” (p. 314).

Percebemos como essas propostas de modos de avaliação apresentam congruências – e as encontraríamos também se apresentássemos as propostas por trás das outras nomenclaturas mencionadas anteriormente. Como atingir um objetivo que se julga válido, potencialmente proporcionador de educação efetivamente de qualidade a todos? Julgamos frutífero caminhar pelas ideias trazidas pelos autores apresentados aqui e, assim, como defende Fernandes (2006):

“Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar *o que* se aprende e, mais importante ainda, *como* se aprende. A avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de *avaliar para aprender* se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea. E isto passa necessariamente pela investigação empírica e pela construção teórica” (p. 43, grifos do autor).

Ao buscar refletir sobre os conceitos até agora apresentados – a saber: de escola, aprendizagem e avaliação da aprendizagem – julgamos fortuito considerar o contexto em que estes se desenvolvem. A conjuntura atual é direcionada pelas prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as quais redirecionaram e reforçaram o foco da aprendizagem e da avaliação da aprendizagem. Tomando por base as reflexões feitas por Frago (2001), a mudança de paradigma aí anunciada pode ser compreendida no sentido de uma reforma educativa, considerando uma reforma como uma alteração fundamental das políticas educativas nacionais que pode afetar o governo e admi-

nistração do sistema educativo e escolar, sua estrutura ou financiamento, o currículo (conteúdos, metodologias, avaliação), o grupo de professores (formação, seleção ou avaliação) e a avaliação do sistema educativo (p. 26).

Considerando as possíveis influências às quais podem estar sujeitas aquelas prescrições, Ball (2001) defende o surgimento de um novo paradigma de governo educacional articulado a um debate mais geral em torno da questão da globalização (p. 100). A educação estaria, cada vez mais, sujeita às “prescrições e assunções normativas de economicismo e o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir” (LINGARD; LADWIG; LUKE, 1998, p. 84 apud BALL, 2001, p. 100) é articulado dentro desta lógica. Este tipo de ênfase teria como resultado o desenvolvimento de uma linguagem de políticas comum, a qual seria articulada nos relatórios governamentais (BALL, 2001, p. 100). A consequência seria dada pelo aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas (p. 100). Nesse contexto, as políticas nacionais necessitariam ser compreendidas como “o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa ‘interconexão, multiplexidade e hibridização’ (AMIN, 1997, p. 129 apud BALL, 2001, p. 102), isto é, ‘a combinação de lógicas globais, distantes e locais’ (p. 133 apud BALL, 2001, p. 102)” (BALL, 2001, p. 102). Como descreve o autor:

“Esse fenômeno de globalização é vivido, de acordo com Robertson (1995), através de uma ‘simultaneidade e interpenetração daquilo que convencionalmente se chama o global e o local’. [...] A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 1994 apud BALL, 2001, p. 102).

Ao explorar por que e como se usam referências a reformas educacionais internacionais quando se introduzem reformas educacionais em países, Steiner-Khamsi (2002) afirma que quando novas políticas e práticas educacionais são contestadas, os reformadores e pesquisadores usam experiências de outros sistemas educacionais como fonte de autoridade, de modo que referências internacionais ajudam a legitimar a introdução destas reformas em seus países (p. 69), para facilitar mudanças em seus contextos

local e nacional (p. 70). Essa autora afirma que esse processo – de externalização⁴² – parece tornar-se instrumental para aquelas reformas que são altamente contestáveis politicamente, como, por exemplo, a privatização da educação, avaliação padronizada dos estudantes, reformas educacionais baseadas em resultados (p. 70). A internacionalização se daria como sucessão daquele movimento, de modo que há o distanciamento de “lições aprendidas com o exterior” e a aproximação com as “lições aprendidas em casa”, ou seja, busca-se, então, eliminar as referências internacionais e substituí-las por referências regionais (p. 70). O empréstimo de políticas de outros sistemas de educação pareceria, então, ser uma estratégia muito efetiva ao sinalizar a ruptura com o passado e a promessa de um novo futuro (político) (p. 80).

Ball (2001) destaca que a figura central em tudo isto é um ator relativamente novo no cenário das organizações do setor público - o gestor (p. 104). No processo de implementação deste novo paradigma nas organizações do serviço público, o uso de uma nova linguagem seria importante: as novas organizações de gestão pública encontram-se agora “populadas” de recursos humanos que necessitam ser geridos; “aprendizagem é rebatizada ‘produto final de políticas custo-eficazes’; realizações passam a ser um conjunto de ‘objetivos de produtividade’ etc.” (p. 104). Ele ressalta que o espectro e a complexibilidade destas reformas são impressionantes, pois elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado (p. 104). Ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação é interpretá-las erroneamente, pois, na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, aquilo que é denominada “desregulamentação controlada” (DU GAY, 1996 apud BALL, 2001, p. 104).

Ball (2001) defende, então, que o “o novo paradigma é um ‘pacote’ de reformas” (p. 105) e destaca que “os processos de implementação das reformas têm que ser analisados ao longo do tempo e em termos de sua relação com elementos variados” (p. 105)

⁴² Steiner-Khamsi (2002) afirma que frequentemente, este tipo de externalização ou empréstimo de política é apresentada como “lições aprendidas com o exterior” (p. 70). Em tempos de mudanças sociais, econômicas e políticas radicais, referências internas não teriam sucesso em justificar a persistência ou introdução de reformas. E seria precisamente nestes momentos que a externalização se oferece como um meio de rapidamente romper com o passado e importar ou emprestar modelos, discursos ou práticas de outros sistemas educacionais (p. 70).

e, finalmente, que “estes processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores” (p. 105). Com isso, o autor relata:

“Não estou afirmando que [...] as políticas de educação nacional são, em sua totalidade, uma transposição da agenda educacional global ou que os Estados Nação perderam o controle total sobre as suas decisões políticas, decisões estas tomadas dentro da lógica do mercado global. A educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização. Todavia, quero sim afirmar que existe um processo de convergência das políticas educativas e de bem estar social em países que têm histórias políticas e de políticas de bem estar social bastante distintas[...]. Não tenciono argumentar a favor de algo que poderia ser chamado de ‘convergência simples’, ou seja, a implementação das mesmas políticas em diferentes quadros nacionais, mas, pelo contrário, pretendo sim discutir uma ‘convergência de paradigmas’ - a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes” (BALL, 1998, 2000c apud BALL, 2001, p. 112).

Uma das prescrições da LDB, como já apresentadas, diz respeito aos modos como se deve proceder com a avaliação da aprendizagem dos alunos. Perrenoud (1999) afirma que, nos dias atuais, a avaliação formativa está no âmago das tentativas de pedagogia diferenciada e de individualização dos percursos de formação (p. 16). Há indícios de que:

“Há uma preocupação um pouco maior com a avaliação no que diz respeito às renovações de programas e ao quadro das didáticas das disciplinas. A formação contínua se desenvolve; a formação inicial se amplia lentamente. Essa evolução poderia alimentar a ilusão de que a escola aderiu à ideia de uma avaliação formativa e de que se encaminha a passos largos para isso. A realidade, porém, é mais complexa. Nas aulas, as práticas de avaliação evoluem globalmente para uma severidade menor. Serão elas mais formativas? Duvida-se muito. Desenvolve-se o apoio pedagógico externo, trabalha-se mais com pequenos grupos. Seria uma pedagogia diferenciada digna desse nome? Isso é apenas o começo!” (PERRENOUD, 1999, p. 16 e 17).

Este autor defende, ainda, que nos sistemas educativos, há uma *distância* significativa entre o discurso modernista, entremeado de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis escolares, de modo que a maioria deles não se opõe resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada ou a uma avaliação formativa (PERRENOUD, 1999, p. 17, grifo do autor). Contudo, a adesão a este novo contexto só aconteceria com a condição de que as mudanças sejam efetivadas “‘acima do mercado’, sem comprometer nenhuma das funções tradicionais da avaliação, sem tocar na estrutura escolar, sem transtornar os hábitos dos pais, sem exigir novas qualificações dos professores” (p. 17). A crise dos valores e dos meios, a defesa dos privilégios, a rigidez da instituição escolar autorizam a que se

duvide de uma progressão contínua para a pedagogia diferenciada, de maneira que, sem a revolução exigida pela avaliação formativa, esta não poderia se desenvolver plenamente (p. 17).

O fato de a avaliação estar ainda *entre duas lógicas* decepciona ou escandaliza aqueles que lutam contra o fracasso escolar e sonham com uma avaliação puramente formativa (PERRENOUD, 1999, p. 18, grifo do autor). Contudo, como relata o autor, há avanços:

“Com um pouco de recuo histórico, pode-se sustentar que a própria existência de nova lógica, mais formativa, é uma conquista extraordinária. Quase todos os sistemas educativos modernos *declaram* avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precoce, mais formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana. Pode-se julgá-los pelo distanciamento entre essas intenções e a realidade das práticas. Pode-se igualmente salientar que tais intenções são recentes, que datam de meados dos anos 1970-80. Portanto, o período de transição está apenas começando.

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram, sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas. De que lado o futuro fará pender a balança? Ninguém sabe. O momento não é de concluir, e sim de *trabalhar* para que coexistam e se articulem duas lógicas de avaliação” (PERRENOUD, 1999, p. 18, grifos do autor).

Frago (2001) discute, por sua vez, o fracasso relativo das reformas, ou seja, apesar de uma série sucessiva de reformas empreendidas nas últimas décadas, o núcleo fundamental das práticas escolares parece permanecer praticamente invariável ou não experimentou melhoras evidentes (p. 21). No geral, as reformas se sucedem, uma atrás da outra, sem alterar o que é feito nas instituições educativas e, sobretudo, nas aulas, porque constituem, no melhor dos casos, uma amostra das boas intenções dos reformadores em relação à melhora do sistema educativo, e, no pior, uma cortina de fumaça para distrair os atores envolvidos – professores, alunos, pais, sindicatos etc. – e ocultar a ausência de uma política efetiva de melhora (p. 21). A crítica que se faz aos reformadores é que eles possuem uma “crença messiânica” na possibilidade de “uma ruptura mais ou menos completa com a tradição do passado”, de que as práticas e a realidade existentes serão descartadas, sem mais, e substituídas pelo que se propõe (p. 22). No geral, falta uma análise que situe tais reformas em uma larga duração ou em questão, mais ampla, da mudança e das continuidades educativas (p. 27).

Quando se fala em reforma, o que vem à mente é uma mudança que melhora a situação existente e gera avanço e progresso (ALDRICH, 1998, p. 346 apud FRAGO, 2001, p. 23). Contudo, mudança não significa necessariamente melhora ou progresso (TYACK; CUBAN, 1995, p. 5 apud FRAGO, 2001, p. 23). O juízo sobre o êxito ou fracasso de uma reforma se emitirá em função da adequação entre os propósitos da mesma e seus efeitos (FRAGO, 2001, p. 24). Por outro lado, ao nos referirmos aos objetivos ou propósitos de uma reforma educativa e à adequação deles aos seus efeitos e consequências, deve-se distinguir entre os propósitos explícitos e os não ditos ou implícitos, às vezes, inclusive, negados, ou seja, entre o discurso teórico ou retórica discursiva da reforma e os objetivos ocultos da mesma, quando são detectáveis (p. 24). Neste caso, o êxito ou fracasso não devem ser julgados em relação aos objetivos manifestados, mas com relação aos efetivamente perseguidos e não ditos (p. 24). Ao ponderar acerca dos termos avanço e progresso, este autor afirma que eles também têm uma conotação linear e positiva – se avança ou progride para adiante (p. 25). Não se dirá que o que se pretende não significa um avanço ou um progresso no sentido que supõe uma melhora com relação a uma situação dada, contudo, estes termos têm também uma conotação temporal: se avança e se progride no tempo (p. 25). E é aqui que as críticas ao presenteísmo a-histórico dos reformadores deve se qualificar (p. 25).

A índole polissêmica do termo reforma e seu uso de modo “guada-chuva” englobando uma ampla diversidade de objetivos, iniciativas e programas dificulta ainda mais a análise histórica de seu êxito ou fracasso (FRAGO, 2001, p. 25). Distinguindo, apenas, reformas e inovações, afirma-se que há reformas que favorecem as inovações e outras que as dificultam ou entorpecem. Ambas são “tentativas de mudanças”, porém, as reformas parecem se identificar mais com as mudanças globais no marco legislativo ou estrutural do sistema educativo, e as inovações, com mudanças, também intencionais, mais concretas e limitadas ao currículo – conteúdos, metodologia e estratégias de ensino-aprendizagem, materiais, formas de avaliação (PEDRÓ; PUIG, 1998, p. 40-43 apud FRAGO, 2001, p. 25 e 26). As reformas seriam, em síntese, “esforços planejados para mudar as escolas com o fim de corrigir problemas sociais e educativos percebidos” (TYACK; CUBAN, 1995, p. 4 apud FRAGO, 2001, p. 26).

O fracasso das reformas é atribuído também ao fato de administradores e professores diferirem consideravelmente em suas prioridades e preocupações; professores

reconhecem como causa o peso da cultura escolar (cultura política e administrativa que determina um ordenamento normativo) (FRAGO, 2001, p. 38). Ao centrar a atenção nas continuidades e regularidades que persistem no tempo pode, se não se completa com uma análise da mudança nas instituições educativas, dar uma impressão excessivamente estável e imutável das mesmas. Frago (2001) defende que as instituições educativas mudam, pois a mesma cultura escolar é algo vivo e mutante, possui sua própria dinâmica interna, por isso é possível falar, frente às reformas sem mudanças, das mudanças sem reformas (p. 46).

Por sua vez, a cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e que dura; algo que as sucessivas reformas não conseguiriam mais do que arranhar superficialmente, que sobreviveria a elas e que constituiria um sedimento formado ao longo do tempo (FRAGO, 2001, p. 29). Seus pressupostos básicos são as ideias de continuidade, estabilidade, sedimentação e relativa autonomia (p. 29). O conceito de cultura escolar abarcaria, portanto, formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não questionadas e compartilhadas por seus atores no interior das instituições educativas (p. 29). De modo que, a superficialidade das reformas se daria em virtude do caráter histórico da cultura escolar acrescido do caráter a-histórico das reformas que não a consideram (p. 30).

Steiner-Khamsi (2002) destaca que há uma grande diferença entre retórica política, ação política e implementação política (TYACK; CUBAN, 1995 apud STEINER-KHAMSI, 2002, p. 78). O que políticos anunciam em público seria diferente do que é realizado de fato nas políticas e seria ainda diferente do que as escolas eventualmente implementam na prática (STEINER-KHAMSI, 2002, p. 78). O processo de transferência dual – da retórica política à ação e da ação política à implementação – provê amplo espaço para modificação, reinterpretação e resistência pelos vários atores envolvidos em cada nível do processo de implementação da política (p. 78). Não deveríamos, portanto, apenas considerar como reformas afetam as escolas, mas, no entanto, como escolas alteram as reformas (CUBAN, 1998 apud STEINER-KHAMSI, 2002, p. 78).

Nóvoa (1995) afirma que durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível *macro* do sistema educativo e o nível *micro* da sala de aula, de modo que, produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo

ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas de sala de aula (p. 40). Neste contexto, não se considerava a organização escolar⁴³ como um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos. Contudo, atualmente, seria justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se, de modo que:

“Num certo sentido, não se trata tanto de *innovar*, mas de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança” (NÓVOA, 1995, p. 40 e 41).

Azanha (1991) defende que nas sucessivas reformas da educação brasileira, quando chegamos ao momento de uma nova reforma não se dispõe de estudos sobre a repercussão de reformas anteriores sobre a vida escolar. De modo que “quase sempre, os estudos disponíveis são antes julgamentos ideológicos do que descrições confiáveis sobre as alterações da vida escolar provocadas pelos movimentos reformistas” (p. 69). No entanto, afirma o autor, sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais (p. 69). A partir deste panorama, o autor ressalta a “necessidade de estudos sobre os modos pelos quais reformas e políticas educacionais modificam padrões de trabalho vigentes nas escolas ou são anuladas por eles” (p. 69). Interessa, portanto, descrever as “práticas escolares” e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, “resultados escolares” etc.), pois, só o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação (p. 67).

Pretendemos, então, contribuir com essa realidade trazendo com essa pesquisa um exemplo – desses que estão espalhados pelo mundo –, analisando seus pontos positivos e suas limitações, pois, assim como defende Fernandes (2006):

“Apesar da inexistência de uma teoria sólida, já há um substancial corpo teórico, baseado em significativa evidência empírica, que tem *informado* e que irá continuar a *informar* práticas de avaliação formativa que melhoram as aprendizagens! Não podemos, como é óbvio, esperar pela chegada mais ou menos triunfal e salvadora de uma teoria “acabada” para avaliar melhor. A teoria constrói-se através da interação com as realidades educativas, da

⁴³ Este autor defende que se deve procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção. As instituições escolares, neste contexto, adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (NÓVOA, 1995, p. 15, grifos do autor).

construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e relações conceptuais que se forem descobrindo, interpretando e validando” (p. 36, grifos do autor).

Apresentamos, portanto, as contribuições teóricas sobre o conceito de aprendizagem e de avaliação formativa relacionando-os com o contexto de reformas educacionais em que se encontram e aquelas que pretendem buscar. Iremos nos deter, nos capítulos seguintes, na apresentação de como a avaliação, na escola pesquisada, está associada às ações do dia a dia em sala de aula e às orientações internas e externas à escola e na análise de ações do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, também de avaliação, que demonstraram possuir relação mais estreita com a concepção de avaliação formativa.

CAPÍTULO 2 – AS AÇÕES DE AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA E AS ORIENTAÇÕES EXTERNAS

Neste capítulo, nos empenharemos em evidenciar como a avaliação, nesta escola, está associada às ações do dia a dia em sala de aula e às orientações internas e externas à escola; sendo que, para isso, iremos observar o papel do planejamento e replanejamento, das avaliações externas e das parcerias. Como descrito anteriormente, tomaremos como fontes principais de análise os dados coletados por observações de sala de aula e entrevistas, sendo os outros dados utilizados de maneira complementar, para melhor elucidar aspectos pouco claros ou contraditórios.

Com o intuito de identificar e discutir práticas avaliativas inspiradoras que fossem ao encontro de uma avaliação mais formativa, entendemos que essas práticas se dão, primordialmente, no âmbito de sala de aula. No entanto, cogita-se a possibilidade delas não serem reflexo única e exclusivamente das vontades e ações do professor, tendo em vista a inserção deste profissional na instituição escolar, a qual está inserida em um contexto ainda maior – de uma Rede de Ensino, no caso, a Rede de Ensino do Estado de São Paulo – e, portanto, sujeita a orientações deste. Considerando este aspecto, procuramos também identificar orientações para a instituição escolar presentes em documentos externos e orientações da própria escola acerca da avaliação dos alunos e seus objetivos, de maneira que possamos perceber aquilo a que a instituição escolar está sujeita, aquilo que ela acata, aquilo que ela reelabora, tendo em vista seus próprios objetivos.

As informações acerca do Planejamento e Replanejamento que aconteciam na escola emanam de comentários sobre as ATPCs, os momentos pontuais no início e no meio do ano e o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), concentrados, portanto, nas categorias *Planejamento e Replanejamento* (onde incluímos informações cujas ações estivessem envolvidas com planejamento e replanejamento de atividades por parte dos professores e da coordenação) e *Plano de Gestão Participativo* (que possuía informações relacionadas aos comentários sobre este documento, incluindo sua construção, sua influência na prática das professoras, a Proposta Pedagógica – também chamada de Carta de Intenções da Unidade Escolar, dentre outros).

Pudemos perceber, de maneira geral, que estes momentos são considerados pelos professores como de extrema importância e são utilizados para a reflexão sobre ações focadas na aprendizagem dos alunos (organização de atividades, sondagens e projetos, discussão acerca de sequências didáticas, realização de discussões anteriores aos Conselhos de Classe, ponderações sobre critérios de correção etc.), no entanto, notamos a necessidade de uma maior atenção às reflexões acerca da construção de uma relação do aluno com o conhecimento. A previsão dos momentos e modos de realização do Planejamento e Replanejamento no PGP também demonstrou sua importância, uma vez que este documento é tido como referência, pois foi construído envolvendo todos os atores da escola, considerando as reais necessidades desta e tendo como foco a aprendizagem dos alunos.

As Avaliações externas ganharam uma dimensão diferente daquela imaginada no início da pesquisa: elas têm um papel muito mais importante no dia a dia da escola do que aquele cogitado inicialmente, de maneira que a categoria *Avaliações externas e índices* traz esses dados, uma vez que nela agrupamos ações que tivessem o intuito de avaliar a aprendizagem dos alunos e que fossem uma demanda externa (seja da Parceria ou do Governo). Evidenciaram-se os fatos das avaliações externas e dos índices regular fortemente as ações pensadas para a avaliação da aprendizagem dos alunos, da “linguagem” dessas avaliações ter sido adaptada às necessidades da escola e servir tanto como referência em relação a uma classificação quanto como indicadora dos conhecimentos efetivamente assimilados pelos alunos (de modo que, considerando as avaliações internas, houve um movimento de elaboração de um documento – referido como *Quinta Menção* – o qual descreve as habilidades e competências esperadas para cada nível de proficiência e nota respectivos), dos critérios de definição das habilidades e competências (e, portanto, de atividades, sequências didáticas, projetos etc.) tomarem por base as *Matrizes de Referência do SARESP* e ainda sim a aprendizagem dos alunos ser tida como objetivo principal a ser alcançado.

Outro fator externo muito presente na rotina da escola são as Parcerias, em especial a realizada com a *Parceiros da Educação*. Na categoria *Parcerias* registramos os dados relativos às atividades que se deram em decorrência das parcerias e destacou-se a forte interferência destas nos direcionamentos pedagógicos realizados pela escola. Como parte de sua organização estrutural de ação, a *Parceiros da Educação* mantém uma

profissional (referida como “facilitadora”) presente nas reuniões de ATPC⁴⁴, aplica sondagens e avaliações na escola (sendo o Simulado Meritocrático uma delas), realiza o Congresso de Boas Práticas, financia a impressão das agendas dos alunos e, por exemplo, o aluguel de ônibus de excursão quando a escola necessita.

Nas seções a seguir analisaremos mais detalhadamente estas ações tomando como base o referencial teórico ora apresentado.

2.1. Planejamento e Replanejamento: práticas coletivas em busca de uma educação democrática

As ações de Planejamento e Replanejamento aconteceram essencialmente durante as reuniões de ATPC e em momentos específicos no início e meio do ano de 2016. Ao acompanharmos alguns destes momentos e analisarmos seus registros, nos damos conta de que o papel do processo de avaliação da aprendizagem do aluno era quase central, sendo apenas a aprendizagem do aluno o aspecto considerado mais importante.

O *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) localiza os processos de Planejamento e Replanejamento dentro do pilar⁴⁵ de Gestão Pedagógica mantido pela escola, uma vez que esta segue os termos do *Programa Educação – Compromisso por São Paulo*. Segundo este documento, o Planejamento acontece no início do ano letivo, enquanto o Replanejamento ocorre após o período de férias e de recesso do meio do ano. Consideramos momentos de Planejamento e Replanejamento também as reuniões semanais de ATPC e da equipe gestora além de informações presentes no PGP com potencial de orientar tais momentos. Ainda de acordo com o PGP, equipe gestora, professores, funcionários do quadro administrativo, funcionários das empresas terceirizadas e pais representantes dos colegiados escolares avaliam, durante o Planejamento, o ano

⁴⁴ Essa profissional esteve presente em praticamente todas as reuniões de ATPC acompanhadas por nós e também na premiação do Simulado Meritocrático (como representante da *Parceiros da Educação*). Tomando por base relatos presenciados na escola, essa profissional também participa das reuniões da equipe gestora e parece participar das reuniões de ATPC do período da tarde e de reuniões-extras com a equipe gestora.

⁴⁵ Como já descrito, os outros pilares deste programa são: valorização do capital humano, educação integral, gestão organizacional e financeira e mobilização da sociedade.

anterior, as ações e os resultados obtidos e refletem e analisam os indicadores e as metas e propõem ações de continuidade e redirecionamento das mesmas, bem como novas ações e projetos. No registro da Ata final do Replanejamento do ano de 2016, os objetivos deste encontro estavam descritos como analisar o Plano de Curso do 1º semestre dos grupos/ano e realizar o Plano de Curso do 2º semestre de maneira que pudesse se efetivar, de modo geral, a análise reflexiva do processo de aprendizagem do 1º semestre e a reflexão sobre ações de intervenção para o 2º semestre.

Considerando agora a Proposta Pedagógica da escola, o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) relata que esta Proposta (conhecida como “Carta de Intenções”) e o Plano de Gestão são definidos e conhecidos por todos, sendo aquela revista anualmente nos momentos de planejamento, pensada e analisada por toda equipe escolar e divulgada através da agenda dos alunos. Em sua entrevista, a professora-coordenadora nos contou que um dos objetivos de incentivar o conhecimento dos pais acerca da Proposta Pedagógica (e, portanto, das habilidades a serem trabalhadas em cada ano) é a transparência daquilo que acontece na escola. Ela também ressaltou que, no entanto, por falta de interesse ou dificuldade de compreensão, alguns pais não se apropriam corretamente destas informações. No Conselho de Classe do 3º bimestre do 4º ano acompanhado, a mãe de uma aluna parabenizou a professora-coordenadora pelo fato da agenda ter muito conteúdo, muita informação e também pela escola disponibilizar o PPP na agenda, porque, segundo ela, muitos pais não têm acesso, nem sabem o que é. O PGP, em sua seção Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem – Avaliação externa e interna do rendimento, afirma, ainda, que as metas da escola são norteadas pelas avaliações externas e que, por meio da análise e avaliação dos resultados, a escola organiza suas ações de intervenção através dos Planos de Trabalho de cada grupo/ano e dos Projetos Interdisciplinares da Escola e dos grupos/ano.

Luckesi (2011) nos ajuda a refletir acerca do que apresentamos até o momento sobre estes aspectos. O autor defende que o planejamento está comprometido com uma teoria que orienta a ação (p. 121) de maneira que o ato de planejar é, portanto, uma atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem os meios para atingi-los (p. 124). O planejamento com seu componente de comprometimento ideológico seria um ato simultaneamente político-social (pois está comprometido com as finalidades sociais e políticas), científico (uma vez que não se pode planejar sem um conhecimento

da realidade) e técnico (tendo em vista a exigência da definição de meios eficientes para se obter os resultados) (p. 127), distanciando-se, com isso, de uma atividade neutra (p. 129) desejada por aqueles que defendem uma perspectiva conservadora para a sociedade (p. 130). Todos estes aspectos do planejamento deveriam ser considerados pelos docentes uma vez que o autor defende ser esta uma das tarefas⁴⁶ da prática docente, de modo que, no planejamento educacional e no planejamento de ensino, o educador deve ter clara a necessidade da decisão sobre os aspectos deste planejamento, “indo da concepção política às suas mediações científicas e técnicas” (p. 165).

Para este autor, o planejamento de ensino (o qual seria o planejamento da atividade docente propriamente dita) deve ser precedido de um Projeto Pedagógico e de um Projeto Curricular Institucional (LUCKESI, 2011, p. 165 e 166). De maneira que cada um deles exerce determinado papel e, portanto, é possível fazer uma diferenciação entre instâncias em que as ações de planejamento podem ocorrer. O Projeto Pedagógico seria responsável por definir os objetivos políticos da ação assim como as linhas mestras a serem seguidas, enquanto o planejamento curricular dimensionaria os conteúdos socio-culturais que são transmitidos e assimilados pelos alunos de forma que possibilitem atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos além de definir os resultados que se esperaria alcançar em cada área do conhecimento e, por fim, o planejamento de ensino seria a ação imediata do educador em cada aula ou em cada atividade docente (p. 166). Na escola estudada, estes três tipos de planejamentos estão presentes e suas ações puderam ser observadas pelos seus registros ou pelo acompanhamento em momentos de discussão. Aquele autor reflete também acerca do que tem sido o planejamento na prática escolar e alerta que “planejar, nas escolas em geral, tem sido um modo de operacionalizar o uso de recursos – materiais, financeiros, humano e didáticos” (p. 129) resultando em “semanas de planejamento escolar” (p. 129) reduzidas a “um momento de preencher formulários para serem arquivados na gaveta do diretor ou de um intermediário do processo pedagógico, como o coordenador ou o supervisor” (p. 129).

⁴⁶ Luckesi (2011) toma por base, dentre outros aspectos, o princípio político de que se deve “estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente” (p. 164) para afirmar que, a partir dele, o educador deverá exercitar suas atividades, quais sejam, “planejar, executar e avaliar tendo em vista construir os resultados que espera obter, que é, no caso, o desenvolvimento do educando” (p. 164). Analogamente, Meirieu (1998), ao descobrir que o que é fundador no ofício de aprender é da ordem da ética, compartilha do defendido por Alain (1970): “Não se pode instruir sem supor toda a inteligência possível em uma criança” (p. 874 apud MEIRIEU, 1998, p. 71).

Outro aspecto de extrema relevância considerado por ele diz respeito ao caráter de coletividade que deveria ser intrínseco ao ato de planejar. A atividade escolar de planejar deveria, portanto, “ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola” (LUCKESI, 2011, p. 134), pois “é preciso que todos decidam, conjuntamente, *o que fazer e como fazer*” (p. 134, grifo do autor), uma vez que decisões individuais e isoladas não seriam suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva, seriam necessárias, portanto, tanto ações individuais quanto coletivas, simultaneamente (p. 136). Luckesi (2011) afirma que o planejamento isolado e diversificado de cada professor seria um impeditivo à “formação de um corpo, se não único, ao menos semelhante, de atuação dentro da mesma escola” (p. 166). Para este autor, uma instituição escolar deve se organizar como um corpo coerente de conduta para que os educandos possam ter um caminho relativamente claro e coerente de modo que possam se guiar nos seus processos de aprendizagem e educação, ressaltando, contudo, que não está se fazendo a proposição da padronização da conduta dos professores, mas alertando para a importância de, em uma mesma instituição, os professores “trabalhem dentro de um mesmo projeto, buscando um mesmo fim e uma maneira assemelhada e coerente de ação” (p. 166).

Iremos retratar e analisar a construção do Projeto Pedagógico desta escola mais adiante, todavia, considerando alguns dos dados já apresentados, podemos afirmar que o aspecto político-social não está ainda completamente desenvolvido, nos termos defendidos por Luckesi (2011). Julgamos importante destacar neste momento que o princípio político-social defendido por Luckesi (2011) e a ética defendida por Meirieu (1998) essenciais à prática docente, a saber, que se deve estar interessado em que o educando aprenda, que se deve supor que ele possa aprender tudo o que lhe possa ser ensinado, está presente nas linhas de ação da escola em suas mais diferentes instâncias (nas reuniões de ATPC, na fala da professora-coordenadora e da professora do 5º ano, nas observações de sala de aula etc.), ou seja, há o claro foco na aprendizagem dos alunos. No entanto, sentimos falta de ações voltadas ao estímulo de uma relação do aluno com o conhecimento, de modo a evitar aquilo que Freitas (2003) caracteriza como a raiz do processo avaliativo artificializado da escola, ou seja, ao não incentivar a construção de uma relação do aluno com o conhecimento, corre-se o risco de se estabelecer um caráter utilitário com o conhecimento: o objetivo da aprendizagem muda da capacidade de in-

tervir na prática social para a capacidade de mostrar conhecimento ao professor e ter sua aprovação.

Ao considerarmos o aspecto científico a que Luckesi (2011) se refere como relacionado ao conhecimento da realidade, percebemos a preocupação de se caracterizar a clientela que compõe a escola, a qual, nas palavras da professora-coordenadora e da professora do 5º ano entrevistadas, é composta majoritariamente por alunos vindos de locais distantes da escola, ou seja, não são da comunidade que circunda a unidade escolar. Este aspecto também é usado para problematizar a questão entre os índices da escola serem elevados em virtude da boa localização desta. Outro fator relacionado ao aspecto científico e seu potencial de incentivar o conhecimento da realidade é a característica de constante estudo apresentada pelo grupo de professores, seja pela formação continuada⁴⁷ proporcionada pela professora-coordenadora nas reuniões de ATPC, seja pelas trocas de informações e experiências entre as professoras durante os horários de intervalo, como relatado pela professora do 5º ano em sua entrevista. Considerando, finalmente, o aspecto técnico (o qual será mais profundamente discutido quando tratarmos das reuniões de ATPC) e sua finalidade de definir os meios eficientes para se obter os resultados (LUCKESI, 2011), destacamos apenas que ele demonstrou ser um aspecto também bem desenvolvido através de propostas de ajustes face a dificuldades encontradas (como por exemplo, a proposta de visto no caderno⁴⁸ realizada pelas professoras dos 5º anos) e a prática de organização da rotina semanal durante as discussões coletivas das reuniões de ATPC.

Não observamos os momentos de Planejamento e de Replanejamento, analisamos apenas seus registros. Porém, considerando também os outros momentos de planejamento acompanhados (reuniões de ATPC) e os registros citados (Ata de Replanejamento e informações contidas no PGP), podemos afirmar que estas “semanas de planejamento escolar” (LUCKESI, 2011) apresentam tanto o caráter operacionalizador descrito por este autor possuindo, portanto, etapas de sistematização de formulários e do-

⁴⁷ Segundo informações do PGP, a Formação Continuada realizada na escola tem foco na prática de maneira a direcionar suas ações para as necessidades da gestão pedagógica: no fortalecimento e diversificação do currículo e no uso dos resultados de avaliações para orientar a prática pedagógica e na definição dos processos de recuperação da aprendizagem.

⁴⁸ Ressalvamos, todavia, que esta atividade está aqui servindo de exemplo em virtude de seu aspecto de ação frente um problema encontrado. Não necessariamente ela é possuidora de características do processo de ensino e aprendizagem relacionadas a práticas avaliativas formativas.

cumentos (potenciais objetos de consultas posteriores, ao considerarmos a realidade observada neste escola) como o caráter de tomada de decisão sobre os aspectos deste planejamento (levando em consideração desde as concepções políticas até as mediações científicas e técnicas – não de maneira igualitária, como explicitado acima).

Um dos momentos de Planejamento e Replanejamento considerado por nós refere-se às reuniões da Equipe Gestora, as quais, de acordo com o PGP, aconteciam todas às segundas-feiras no período da manhã com o intuito de avaliar ações da semana anterior e organizar/reorganizar as ações da semana em curso. Segundo a professora-coordenadora, destas reuniões participavam a diretora, a vice-diretora, a coordenadora, a gerente de organização e a facilitadora da parceria. Todavia, de acordo com a professora-coordenadora, em virtude da saída da diretora que ocupava a função quando iniciamos nossas observações, essas reuniões não mais aconteceram ao longo do segundo semestre do ano de 2016, sendo previsto seu retorno para o ano seguinte. Aquele documento afirma ainda que a integração da Equipe Gestora se faz otimizada uma vez que o espaço físico foi organizado para que trabalhem no mesmo núcleo/sala, no entanto, como destacou a professora-coordenadora, o momento das reuniões tinha sua importância, pois possibilitava a conversa, o alinhamento de atitudes, procedimentos ou ações que precisassem acontecer, tendo em vista que, mesmo trabalhando numa mesma sala, o tempo para sentar e discutir era essencial. Considerando a caracterização deste momento de planejamento e replanejamento, destacamos primeiramente o fato da Equipe Gestora se preocupar com o modo de organização de seu trabalho ao determinar que deveriam permanecer em um mesmo ambiente de maneira a otimizar a comunicação e, finalmente, o caráter de coletividade presente nestas reuniões semanais assemelhando-se ao previsto por Luckesi (2011) como aspecto intrínseco ao ato de planejar, ou seja, “é preciso que todos decidam conjuntamente, *o que fazer e como fazer*” (p. 134, grifo do autor).

Ponderando, agora, com relação às reuniões de ATPC observadas e aos registros de suas Atas⁴⁹, destacou-se a coletividade desses momentos de Planejamento e Replane-

⁴⁹ Alves (2015) nos ajuda a melhor compreender as peculiaridades deste gênero textual. Segundo ela, Ata é o registro documental e oficial dos fatos ocorridos em uma reunião (p. 139), seria um documento ritualizado, ou seja, que deve obedecer aos protocolos determinados pela entidade a que a referida Ata prestará registro – sendo que há entidades que solicitam registros mais completos e outras, mais simplificados (p. 139). Os aspectos fixos deste documento seriam: ausência de parágrafos; texto corrido, sem espaços que possibilitem que nada possa ser alterado, acrescentado ou modificado; linhas numeradas; páginas contínuas e numeradas, as quais devem ser encadernadas anterior ou posteriormente; protocolo inicial no qual deve constar data, horário e local de realização da reunião, bem como uma relação dos presentes; texto de

jamento quando da elaboração das rotinas semanais, no entanto, em virtude dos encontros de formação ministrados pela empresa *Argento* também acontecerem em alguns horários das ATPCs, o tempo para discussões coletivas era reduzido. Este fato foi apontado pela professora do 5º ano em sua entrevista ao relatar que as rotinas acabam ficando diferentes e cada professora vai seguindo no seu ritmo, de maneira que isto tentava ser compensado pelas professoras ao realizarem conversas e trocas acerca da aprendizagem dos alunos e andamento das atividades durante os momentos de intervalo ou através de mensagens eletrônicas fora do horário em que estão na escola. O aspecto do tempo como fator limitante das discussões dos professores em momentos de formação e, portanto, restritivo de aprofundamentos e reflexões acerca de concepções como avaliação formativa, organização em ciclos, concepções de ensino e aprendizagem e sua relação com o processo avaliativo dentre outros aspectos os quais, de maneira geral, também buscam a melhoria das condições pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho do professor, também foi encontrado nas pesquisas realizadas por Bastos (2007), Favara (2012), Gorni; Santos (2009) e Sato (2007).

Julgamos importante retomar ainda algumas das atividades que aconteceram nestes momentos com o intuito de elucidar o panorama geral dos temas abordados. Portanto, algumas das práticas observadas foram: organização de práticas pedagógicas / sondagens (as quais baseavam a organização da rotina semanal), o estudo dos projetos e sequências didáticas do *Ler e Escrever* e *EMAI*, estudo de critérios de correção de sondagens vindos da SEE, o desenvolvimento de projetos da unidade escolar (*PAS*, *Horta Educativa*, uso do *Deck Literário*), a discussão acerca das habilidades a serem trabalhadas no bimestre tomando por base as *Matrizes de Referência do SARESP*, a análise reflexiva do processo de aprendizagem (referida especificamente na Ata final do Replanejamento), a discussão sobre ações de recuperação e reforço (determinação de alunos a serem encaminhados para as recuperações oferecidas pela parceria e pelo *Mais Educação* e realização do acompanhamento do desenvolvimento dos alunos considerando os

registro dos fatos (que pode ser redigido apresentando os fatos em ordem cronológica ou não (p. 143)); protocolo final no qual conste texto de encerramento e assinatura dos presentes ou daqueles que lavraram a Ata (p. 139 e 140). Essa autora ressalta, ainda, que uma Ata precisa, simultaneamente, fazer um registro fiel do ocorrido em uma reunião, mas também deve ser relativamente concisa, de maneira que se selecione as declarações que constarão no documento, sendo privilegiadas aquelas que contribuíram para a deliberação final do tema em discussão, as sugestões de alteração e aprimoramento do documento em debate (p. 140). Tendo acompanhado algumas reuniões de ATPC e consultado seu registro nas Atas, podemos afirmar que não são todas as informações constantes nas reuniões que foram efetivamente registradas nas Atas.

conhecimentos adquiridos), a discussão sobre aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem (o preenchimento de planilhas e Atas, os objetivos do Conselho de Classe, a análise dos resultados de avaliações, a definição do nível de proficiência dos alunos a partir do número de acertos em determinada prova), a reflexão acerca do estágio realizado na escola por estudantes universitários e do papel das avaliações da parceria e a discussão sobre avaliações externas e índices (as avaliações da parceria e seus resultados disponibilizados na plataforma *Meritt*, as AAPs – considerando modos de aplicação, critérios de correção, discussão de resultados –, o Saeb, o IDEB, o SARESP – considerando sua aplicação e formação para ela – e relatos de ações que se deram após a coleta de informações da avaliação).

Sendo o nosso foco a avaliação e, portanto, a busca por práticas inspiradoras que caminhem no sentido de uma avaliação mais formativa, afirmamos que, o tema da avaliação da aprendizagem estava presente em praticamente todas as reuniões de ATPC, independentemente de ser uma reunião realizada pela formadora da empresa *Argento* (ministrando o curso “Avaliação”) ou as formações da professora-coordenadora, ou, ainda, por ser uma reunião feitas às vésperas de momentos de avaliação (provas mensais, bimestrais ou avaliações externas) ou distante destes momentos. Duas hipóteses foram, então, levantadas: a avaliação é um tema de central importância, visto como integrante do processo de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2009; FREITAS, 2003; HADJI, 2001; LUCKESI, 2011; MEIRIEU, 1998; PECHLIYE, 2013; PERRENOUD, 1999) ou, avalia-se muito (como descrito pela professora em um dos dias de observação de sala de aula: “É prova, prova, prova da parceria, prova de AAPs, é só prova que a gente faz nessa escola”) e, portanto, fala-se sempre em avaliação. Como será possível perceber ao aprofundarmos nossa discussão acerca da avaliação da aprendizagem, encontramos elementos de ambas as possibilidades: ora percebe-se reflexões sobre o processo de aprendizagem dos alunos e a avaliação aparece, então, como auxiliadora na evidenciação de defasagens e elaboram-se, portanto, ações para auxiliar o aluno, ora foca-se extremamente na descrição de notas e níveis de proficiências, resultados de planilhas, definição de dias de aplicação de avaliações externas e uso de resultados de avaliações externas em cálculos de médias dos alunos.

Analizando estas reuniões à luz do defendido por Luckesi (2011) acerca dos processos de planejamento, afirmamos que elas demonstram ser momentos em que se pro-

jetam fins e se estabelecem meios para atingi-los (p. 124), privilegiando, portanto, os aspectos científico e técnico, ou seja, respectivamente, o conhecimento da realidade (abarcando aqui também a realidade teórica dos temas discutidos nestas reuniões, em especial aqueles com os quais o grupo de professores se depara em dificuldade, como relatado pela professora em sua entrevista ao afirmar que o grupo de professores era um grupo empenhado e integrado e que, quando foi necessário, se debruçaram a entender, por exemplo, os procedimentos, objetivos e outros aspectos relacionados à TRI – utilizada pelos instrumentos de avaliação externa aos quais os alunos são submetidos) e a definição de meios eficientes para se obter resultados. De modo que o aspecto político-social não recebe a devida atenção; as observações e os documentos consultados acerca destes momentos não nos permitem afirmar que há encaminhamentos efetivos objetivando refletir sobre as determinações políticas já vindas das instâncias superiores (SEE, Governo do Estado de São Paulo e Governo Federal) passando a sensação, portanto, do que descreve Luckesi (2011), de que “parece que não há mais nada a definir, basta operacionalizar os meios” (p. 132). Com esta afirmação não queremos excluir, no entanto, os movimentos de adequação pedagógica que a escola realiza ao se deparar com as demandas externas, de modo a privilegiar seu objetivo principal: a aprendizagem dos alunos.

Ao refletir, por fim, sobre o processo de elaboração do PGP e como anteriormente mencionado, este documento tem uma grande importância para os atores escolares, pois, como dito nas entrevistas, é o Projeto Pedagógico “de verdade” e, segundo a professora-coordenadora, “tudo o que está ali é a escola”. O início de sua construção, segundo a professora-coordenadora, seu deu pela chegada da diretora que estava no cargo quando iniciamos nossas observações; foi ela quem teria trazido o conceito de Gestão Democrática para esta escola e resultado na necessidade de se construir um Projeto Político Pedagógico que tivesse significado para o grupo. Segundo a professora do 5º ano, as discussões, as conversas e as leituras se iniciaram em 2014 com a participação de todos da escola, dos pais e dos alunos; levando um ano para se construir a visão, a missão e os valores da escola, nos conta a professora-coordenadora, e também acontecendo nos momentos de Planejamento logo no começo do ano de 2015. A professora ressaltou em sua entrevista, no entanto, que há profissionais ali que fogem um pouco do perfil da escola, mesmo este tendo sido construído coletivamente no *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018). Em algumas falas, a professora nos mostrou a necessidade

de coerência quando da determinação das metas e dos objetivos descritos no PGP e a ação no dia a dia da escola, como exemplificamos a seguir:

“Se a gente tem uma visão humanista, eu acho que a gente tem que trabalhar pra desenvolver o nosso aluno dentro do que é uma visão humanista e fazendo com que ele olhe pro coleguinha dele de uma forma humana, de uma forma humanista, de um jeito global: ‘Por que que ele faz isso? Ele faz isso por isso, isso, isso, tem uma série de fatores que faz com que eu haja de uma forma’ e a gente precisa ver todas essas formas. Não adianta eu pensar e falar assim: ‘Bom, aqui eu vou pensar em português, matemática, história, geografia e ciências’, não dá, não consigo fazer isso, acho que ninguém consegue fazer isso. Eu vou pensar o meu coleguinha aqui com o português, com a matemática, com a história, com a geografia, com a ciências quando ele tá com febre, quando a mãe brigou com ele, quando ele tá com fome, quando ele tá com dor de barriga, quando ele tá chateado porque a amiga falou que não vai ser mais amiga dele (risos), né, então, tem tudo isso. E a gente tem que pensar: onde ele mora, com quem ele mora, sua vida...o que que acontece lá que traz, que influencia aqui?” (Entrevista – professora do 5º ano).

“Eu não posso pegar e falar assim: ‘Se eu vou analisar o meu aluno de uma forma global, né, eu vou pegar, vou desenvolver o meu aluno, vou desenvolver a autonomia do meu aluno’...usa toda aquela coisa linda que tá escrita...tá, eu vou desenvolver a autonomia do meu aluno, mas eu vou guardar o livro dele aqui dentro da sala por que ele não tem capacidade de escolher em casa o livro que ele vai trazer no dia seguinte? Fura tudo. Então, a gente tem que ter a postura daquilo que a gente fala, então, se eu tô falando eu tenho que agir como...e isso não aconteceu muito aqui (risos)” (Entrevista – professora do 5º ano).

Azanha (1998) e Luckesi (2011) nos ajudam a melhor compreender a existência destas diferenças de ações dos atores escolares, uma vez que “o simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto escolar, não elimina o risco de supressão de divergências” (AZANHA, 1998, p. 19), de maneira que seria necessário que todos os envolvidos num projeto estejam com a “mesma camisa”, nos termos de Luckesi (2011, p. 136). Isto não significa, como pontua o autor, ser “vaca de presépio”, que balança a cabeça e diz “sim” a tudo, “significa, sim, estar envolvido na construção de um projeto comum e, para isso, contribuir, analisando, observando pontos de estrangulamento, sugerindo, se comprometendo” (p. 136). De acordo com os dados coletados, afirmamos que os diferentes atores escolares demonstraram-se envolvidos e, por nossas observações, pela descrição da professora do 5º ano e da professora-coordenadora, reconhece-se que o dia a dia ainda possui embates decorrentes de divergências de pontos de vista.

Retomando as diretrizes da LDB, em seu Artigo 12, inciso I, determina-se que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL,

1996). Prescreve-se, ainda, em seu Artigo 14, incisos I e II, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). “É preciso que todos decidam, conjuntamente, *o que fazer e como fazer*” (LUCKESI, 2011). Azanha (1998), ao refletir sobre a relação entre a proposta pedagógica e a autonomia da escola, afirma enfaticamente que “elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia” (p. 24), que seria uma ficção burocrática se não fosse fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar (p. 23). Afirmamos, portanto, que a escola aqui estudada empenhou-se grandemente em atender tais orientações e elaborar sua proposta pedagógica “de verdade”, inclusive, nomeando-a de *Plano de Gestão Participativo*, ressaltando, ao incluir a palavra *Participativo*, a expressão da coletividade responsável em concebê-lo e, ao incluir a palavra *Gestão*, o contexto do sistema de ensino em que está inserida⁵⁰.

Analisando, agora, o papel do diretor neste processo, Luckesi (2011) atribui-lhe grande importância e afirma que não será este profissional quem planejará e imporá seu planejamento sobre os outros; ele será, sim, o coordenador de uma decisão coletiva para a escola, que também deverá ser gerenciada coletivamente, tendo em vista um projeto comum só poder ser realizado de forma comum (p. 135). Este autor afirma, ainda, que o diretor deverá ser o líder deste processo, coordenando sua dinâmica de construção crítica (composta por análise, observação de pontos de estrangulamento, sugestões e comprometimento) (p. 136) e, para isso, “terá de saber ouvir, dialogar, trabalhar para que se chegue a um consenso do que vai ser construído coletivamente” (p. 137). Como afirmado acima, foi a diretora que estava no cargo enquanto iniciamos nossas observações a responsável por incitar as discussões que culminaram na produção do PGP. Algumas

⁵⁰ Tomando como referência as reflexões feitas por Azanha (1991) e Ball (2001), é possível compreender este contexto ao se considerar a corrente visão empresarial da escola (AZANHA, 1991, p. 67) – uma visão muito parcial e simplista, pois se atém aos “resultados” da instituição escolar (p. 67, aspas do autor). Aspectos do contexto mencionado tornam-se evidentes quando, por exemplo, observamos os pilares sobre os quais se apoia o *Programa Educação – Compromisso por São Paulo* e que são seguidos pela escola: Gestão Pedagógica, Valorização do Capital Humano, Educação Integral, Gestão Organizacional e Financeira e Mobilização da Sociedade. Percebe-se a “colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (BALL, 2001, p. 100), de maneira que termos como “gestão” podem ser utilizados indiscriminadamente, muitas vezes sem compreender o contexto maior que os condiciona ou mesmo por serem utilizados pelas normas externas às quais a escola está submetida e esta, então, os reproduz.

falas das entrevistas nos ajudam a perceber que o papel da diretora desta escola, auxiliada pela professora-coordenadora, estava em consonância com aquilo proposto por Luckesi (2011):

“A gente já vinha discutindo desde 2014, né. Na época, a diretora chegou e falou: ‘Olha, a gente vai ter que montar, então, vão pensando aquilo que a gente vai querer fazer’ e já foi falando com a gente já em 2014 por que ela falou: ‘Em 2015 a gente já vai ter que estar com isso pronto’, então, a gente sentou, a gente discutiu bastante, estudamos bastante, então, ela trouxe muitos textos pra gente ler: ‘É isso mesmo que vocês querem? É isso? Porque, oh, o que vocês tão colocando é o que eu vou cobrar’. Porque, exatamente, se você tá colocando no papel o que você acha que é o certo, é o que tem que fazer” (Entrevista – professora do 5º ano).

“O Plano de Gestão...é primeiro que a gente começou a escrever esse Plano de Gestão, de verdade, há três anos, né, porque antes era feito um papel, aí...então, esse Plano de Gestão que está em vigor, ele tem significado pra escola, tudo que tá ali é a escola [...]. A gente não tinha uma proposta pedagógica, nunca teve...não tinha visão, não tinha missão, não tinha valores, não tinha nada. Então, só pra você ter uma ideia, a visão, a missão e os valores, nós demoramos um ano pra construir, então, a gente escrevia, discutia, fazia intermediação, acontecia, fazia, parava...dois meses depois a gente retomava: ‘Vamo lá!’. Nossa, tinha umas discussões, assim (risos)...mas, então, é bem, é bem significativo e ele mostra como a escola é, então, você lendo ali, aquela é a escola. A cada quatro anos a gente tem que revisar aquilo [...] mas aí a gente junta e discute tudo isso porque cada um escreve, depois a gente compartilha o que foi escrito pra realmente ver o que o outro entende ou: ‘Não, isso não acontece assim, isso acontece de outra maneira’, pra realmente ser a verdade, não o papel pelo papel” (Entrevista – professora-coordenadora).

“Porque todas as diretoras que passaram por essa escola, mesmo antes de eu tá aqui, sempre fizeram como acontece em toda escola, tá [...] faz um, faz, copia de algum lugar...eu aprendi Gestão Democrática com ela [a diretora que estava no cargo quando iniciamos nossas observações]. A dividir, a perguntar, a questionar, não é a minha vontade, não é todo mundo trabalha junto? Então, todo mundo tem que ser escutado. Então, por isso que esse é o de verdade...” (Entrevista – professora-coordenadora).

Como já afirmado anteriormente, Luckesi (2011) estabelece que a criação de um Projeto Pedagógico e de um Projeto Curricular Institucional deve preceder o planejamento de ensino em si, ou seja, o planejamento da atividade docente propriamente dita. A análise do processo de construção do Projeto Pedagógico acabou de ser realizada e esperamos ter conseguido demonstrar seu caráter estruturante e de referência para as práticas da escola. Voltando nossa atenção para o Projeto Curricular Institucional, com base nas informações obtidas durante o trabalho de campo, observamos que este é formado pelos conteúdos do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, das *Matrizes de Referência do SARESP* e pelos Projetos da escola. Tomando por base seu processo de construção, percebemos que este não pareceu ter tanta mobilização e reflexão quando comparado ao do PGP. Observou-se o uso dos materiais disponibilizados pelo Estado

decorrentes do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, como os projetos e sequências didáticos do *Ler e Escrever* e do *EMAI* (constantemente consultados, analisados e estudados em reuniões de ATPC e usados durante as observações de sala de aula das duas classes acompanhadas), e também a afirmação de que a escola não encontra problemas ao se deparar com avaliações externas como a do SARESP uma vez que já trabalha com as habilidades cobradas por esta prova, tendo em vista serem estas as habilidades elencadas pela SEE e, portanto, as que deveriam ser primordialmente desenvolvidas com os alunos, como demonstrado nesta fala da professora do 5º ano entrevistada:

“[A escolha da *Matriz de habilidades do SARESP*] é por conta do Estado mesmo, porque eles mandam pra gente aquele livrinho pretinho que tem todo o currículo e com todas as habilidades ali, né, de cada ano, separadinho. [...] Então, vem um pra cada professor, quer dizer, então, todo mundo tem esse livrinho, todo mundo sabe o que tem que fazer em todo ano. Hoje eu tô no quinto ano, o ano que vem eu posso ir pro primeiro, pro segundo, pro terceiro: ‘Ah, mas eu não sei o que que tem que trabalhar lá’, ‘Sabe sim, pega teu livrinho e vai olhar’ (risos), então, eu sei o que que ele vai ter que me responder ali, tá, se eu sei isso, eu sei que o SARESP é em cima disso. A gente acaba trabalhando junto, então, as pessoas falam: ‘Vocês treinam pro SARESP?’, não, não é questão de treinar para o SARESP, mas a gente trabalha e a gente desenvolve...acaba desenvolvendo as mesmas habilidades porque essas habilidades são as que o próprio Estado elencou, então, se a Secretaria elencou é porque ela vai cobrar em cima disso, ela chegou nesse conjunto de habilidades, que eles querem que tenham? Então, a gente vai trabalhar até que eles obtenham esse conjunto de habilidades, não é treino” (Entrevista – professora do 5º ano).

Retomando os aspectos que Luckesi (2011) defende serem intrínsecos ao ato de planejar – aspecto político-social, científico e técnico – e relacionando-os com os diferentes momentos em que esse planejamento pode ocorrer – Planejamento do início do ano, Replanejamento do meio do ano, reuniões da Equipe Gestora, reuniões de ATPC, PGP, Projeto Curricular Institucional e planejamento de ensino –, como já parcialmente discutido ao longo desta seção, pudemos perceber que o aspecto político-social foi contemplado na medida em que a escola está comprometida com seu foco na aprendizagem dos alunos (observado em todos os momentos de planejamento – cada qual com diferentes ênfases, como esperamos ter demonstrado até o momento e que será ainda discutido ao longo deste trabalho). Tendo como base nossas observações, as ações de planejamento demonstraram atender ao princípio político-social da prática docente defendido por Luckesi (2011) e Meirieu (1998), a escola demonstrou-se interessada em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente (LUCKESI, 2011, p. 140) e caminha para que seus ideais educativos se integrem ao ensino nos termos defendidos por Azanha (1998) ao definir o ato de “ensinar bem”: “não é apenas ensinar eficientemente

uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola” (p. 24).

Os aspectos científico e técnico são os mais profundamente discutidos nesta escola. O aspecto científico toma forma, por exemplo, com a preocupação em caracterizar a clientela da escola e registrar essa informação no PGP e também ao nos depararmos com um grupo docente empenhado e estudioso (seja nas formações continuadas ou em conversas informais quando busca acesso a conhecimentos que eles julgam ainda serem lacunas e, portanto, impeditivos na busca pela aprendizagem do aluno: ao estudarem critérios de correção, elaborarem Projetos da unidade escolar etc.). O aspecto técnico, por sua vez, esteve presente, especialmente, durante as reuniões de ATPC e, portanto, nas ações de Planejamento de ensino (LUCKESI, 2011) quando da elaboração constante das rotinas semanais, reflexão acerca dos percursos dos Projetos da escola, definição de encaminhamentos dos alunos com dificuldades (reforço, recuperação etc.), entre outros.

Afirmamos, portanto, que, para esta escola, os momentos de planejamento, em especial o de construção do PGP, não se tornaram “uma inútil exigência burocrática de papelada a ser preenchida” (AZANHA, 1998, p. 20), de maneira que a escola deu início, então, a sua própria tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito da escola – em oposição ao que Azanha (1998) descreve acontecer de maneira geral nos estabelecimentos de ensino. Com isso, por conseguinte, a escola estaria caminhando para superar aquilo que Azanha (1998) discute com relação à autonomia e à liberdade, tendo em vista a primeira poder deixar de ser uma condição da segunda e poder se tornar uma facilitadora da opressão. Sendo ambas necessárias, portanto, para de fato podermos falar em construção de uma sociedade democrática, uma vez que, “sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo” (p. 20), de maneira que, “a autonomia da escola apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa” (p. 19).

Um caminho que julgamos frutífero para se avançar nesta conquista é debruçar-se sobre o Projeto Curricular Institucional (nos termos descritos por Luckesi (2011)) da mesma maneira que fizeram com o Projeto Pedagógico, pois, com relação a ele e à parcela política da discussão, demonstrou-se certo nível da “postura acrítica ante a prática educativa” mencionado por Luckesi (2011): “é como se tudo já estivesse plenamente

definido. Parece que não há nada a definir, basta operacionalizar os meios” (p. 132). Deve-se incentivar, deste modo, uma “prática docente crítica” (p. 164), assemelhando-se ao afirmado pela professora-coordenadora em sua entrevista: “você tem que ser um professor profissional, você tem que saber até onde você tem que atingir e não: ‘Ah, ele é bonitinho, ah ele é não sei o que, ah...’, não, não é isso”. Exige-se, com isso, “o comprometimento com os objetivos políticos da educação, assim como o exercício profissional docente com competência científica e tecnológica suficiente para transformar o objetivo político em resultados específicos” (LUCKESI, 2011, p. 164).

Continuando a identificação de orientações às quais esta escola está submetida, iremos, nas próximas seções deste capítulo, discutir sobre as orientações essencialmente externas: as avaliações e os índices externos e as parcerias que a escola realiza, não perdendo de vista o objetivo principal de evidenciar, dentro destas práticas, as que são inspiradoras, que vão ao encontro de práticas avaliativas formativas.

2.2. Avaliações externas: influências e transposições

As avaliações externas introduziram algumas medidas homogeneizadoras nos sistemas de ensino em vários países e também no Brasil e teriam sido influenciadas por reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos e na Inglaterra, nos anos 80 (BARRETTO, 2001, p. 57 apud CATANI; GALLEG0, 2009, p. 55). A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 794), a qual, segundo estes autores, era recomendada e promovida por agências internacionais e por Ministérios e Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros sendo considerada “elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 794). Afonso (1998 apud CATANI; GALLEG0, 2009, p. 55) destaca que as avaliações externas - referidas anteriormente e influenciadoras do contexto aqui mencionado -, foram essenciais para a promoção de um quase-mercado no setor educacional sendo isto possível em virtude de uma combinação específica de elementos de regulação do Estado e da introdução da

lógica de mercado, no domínio público. As consequências da combinação destes cenários seriam o aumento do controle governamental sobre as escolas, ao mesmo tempo em que se criariam mecanismos de incentivo à competitividade no sistema educacional (AFONSO, 1998 apud CATANI; GALLEGO, 2009, p. 55).

Catani e Gallego (2009), ao refletirem acerca do afirmado por Barretto (2001), destacam que as reformas desencadeadas no Brasil decorrentes do contexto apresentado acima são “motivadas pelo argumento de que a qualidade insatisfatória da educação seria basicamente responsável pela vulnerabilidade do país perante o nível educacional e de desenvolvimento de outros países industrializados” (p. 56). Elas também “partem do princípio de que uma força de trabalho educada é essencial para possibilitar a competição econômica, elevando a produtividade e a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais (BARRETTO, 2001, p. 57 apud CATANI; GALLEGO, 2009, p. 56). Ball (2001), ao considerar as Diretrizes Políticas Globais e as Relações Políticas Locais em Educação, defende o surgimento de um novo paradigma de governo educacional articulado a um debate mais geral em torno da questão da globalização. Este autor buscou compreender até que ponto haveria o desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas de um Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, a junção de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, “ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação” (p. 100). Ambos os contextos apresentados – por Barretto (2001) e Ball (2001) – pontuam o fato de que “a escola está, cada vez mais, sujeita às ‘prescrições e assunções normativas do economicismo e o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir’ (LINGARD; LADWIG; LUKE, 1998, p. 84 apud BALL, 2001, p. 100) é articulado dentro desta lógica” (BALL, 2001, p. 100)⁵¹.

⁵¹ Sousa e Oliveira (2010), baseados nas afirmações de Broadfoot (1996), destacam a ressalva desta autora de que a matriz dominante relaciona-se fortemente à visão segundo a qual, pelos sistemas de avaliação, se difundiria um processo de gestão de sistema com forte influência da lógica empresarial (p. 797). Considerando os argumentos de Ball (2001) e a fala desta autora – que traremos a seguir – percebemos que esse seria um exemplo do percurso daquilo que, ao final, Ball (2001) denomina “convergência de políticas”. Broadfoot (1996) defende, portanto que, mais importante que o crescente controle, seja a crescente associação da administração educacional com uma abordagem da administração empresarial que estava acontecendo nos países por ela mencionados (a saber, Inglaterra e França). Essa abordagem, segundo a autora, tende a dissimular a natureza essencialmente política dos objetivos educacionais por meio de uma ideologia de racionalidade científica. Nesse caso, continua ela, julgamentos de valor aparecem como meras decisões administrativas, tendo como objetivo maximizar a eficiência, de maneira que, seria prová-

As mudanças até aqui descritas são baseadas no princípio de que o poder público deve prestar contas à sociedade dos serviços que oferece e das formas pelas quais são gastos os recursos que lhe são confiados (CATANI; GALLEGO, 2009, p. 56). Sustentando tais ações estaria o princípio liberal, o qual “ênfatiza a liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino que querem dar para os filhos, supondo assim, que eles buscam a melhor educação para as suas crianças” (p. 56). Dentro deste contexto, a melhoria do rendimento dos alunos seria alcançada mediante a concorrência entre as escolas (BARRETTO, 2001, p. 57 apud CATANI; GALLEGO, 2009, p. 56). A publicidade negativa seria, então, um fator que estimularia administradores e professores a dedicarem mais esforços ao ensino, visto que, sanções econômicas, políticas e regulamentares seriam utilizadas como incentivos (FLETCHER, 1995 apud CATANI; GALLEGO, 2009, p. 56).

Segundo Catani e Gallego (2009), praticamente todos os países da América Latina instituíram alguma modalidade de sistema nacional de avaliação do rendimento escolar na década de 1990. No Brasil, os registros da ampliação do uso de testes educacionais viriam desde a década de 1960 (GATTI, 1987 apud CATANI; GALLEGO, 2009), contudo, seria somente entre o final da década de 1980 e início da década de 1990 que teríamos as primeiras iniciativas de organização de uma sistemática de avaliação das etapas do Ensino Fundamental e Médio em âmbito nacional – sendo esta denominada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (CATANI; GALLEGO, 2009, p. 62). Sousa e Oliveira (2010) afirmam que o Saeb, a partir de 1995, passa a ser parcialmente financiado pelo Banco Mundial e, com isso, “sofre transformações de acordo com a mudança de seus agentes, influências de concepções, pesquisas e técnicas avaliativas internacionais” (BONAMINO, 2002 apud SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 795). De 1995 em diante, a implementação de processos avaliativos sofre um processo de intensificação e a visão de melhoria da qualidade do ensino e do papel do Estado na educação, que é intrínseca à avaliação em larga escala, assume cada vez mais impor-

vel que o efetivo controle educacional implicasse a existência de uma ordem social pronta a concorrer para o alcance desses objetivos educacionais. De acordo com a autora, os modos pelos quais os procedimentos de avaliação contribuem para que isso aconteça são mais importantes do que seu papel na imposição de metas. As exigências dos testes de larga escola seriam, de fato, de tal ordem que envolveriam um considerável acordo acerca dos objetivos educacionais – podendo reforçar a tendência de reduzir os objetivos curriculares ao que pode ser medido e imprimindo ao processo um caráter próximo ao ideal tecnocrático de gerenciamento (p. 123-124 apud SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 797 e 798, tradução dos autores).

tância no debate educacional (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 795). Estes autores afirmam ainda que “nesse período, agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação” (p. 795).

A avaliação, no contexto apresentado, torna-se um componente ímpar das reformas educativas (CATANI; GALLEGU, 2009, p. 56). Considerando este papel, Alvarse, Bravo e Machado (2013) afirmam que “as avaliações externas, apesar de se constituírem num dos traços do conjunto das reformas educacionais implementadas desde a década de 1980, foram também marcadas por vicissitudes, por conta de diferenças de objetivos e papéis no contexto dessas reformas” (p. 16). Estando as avaliações externas intimamente vinculadas às políticas públicas de educação (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 796), importa considerarmos, como mencionado anteriormente, “que elas emergem sintomaticamente no momento em que se assiste a um questionamento do papel do Estado nas sociedades capitalistas, direcionado à sua capacidade de gerir diretamente os serviços a ele associados historicamente” (SOUSA et al., 2000; SOUSA; OLIVEIRA, 2003 apud SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 796). Assim, as avaliações externas permitiriam tanto o aumento do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar quanto sobre os recursos aplicados na área, havendo, conseqüentemente, a atribuição à avaliação de um papel imprescindível na concretização do papel do Estado na gestão da educação (SOUSA, 2003, p. 177 apud CATANI; GALLEGU, 2009, p. 56). Decorrencia deste cenário é a formulação de currículos nacionais em países nos quais não havia – servindo, portanto, de referência *natural* para o emprego da aferição estandardizada do rendimento escolar (BARRETTO, 2001, p. 57-58 apud CATANI; GALLEGU, 2009, p. 56, grifo das autoras). Sousa, Pimenta e Machado (2012), ao analisarem o contexto da avaliação e da gestão municipal de educação, relatam que, na conjuntura brasileira, as avaliações implementadas pelo governo federal, direcionadas ao EF e EM e conduzidas pelo Inep, expressam um movimento de centralização de expectativas de aprendizagem e de parâmetros a serem atendidos, que gradualmente vêm pautando propostas e ações de governos estaduais e municipais (p. 17).

A partir da realidade por nós observada, iniciaremos a reflexão sobre as avaliações e índices externos retomando as informações aqui apresentadas no Quadro 5 (Sistematização dos instrumentos de avaliação – externa e interna – utilizados do 1º ao 5º

ano), no Capítulo 1, e referentes à avaliação externa. Como é possível apreender a partir daqueles dados, as avaliações externas tomam forma com a aplicação do Simulado Meritocrático⁵², a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, conhecida como Prova Brasil), a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), totalizando seis instrumentos aplicados em diferentes momentos, para diferentes etapas do EFI e com diferentes periodicidades.

Esses instrumentos avaliativos externos concentram-se no 5º ano, final da etapa do EFI, o qual não realiza apenas a ANA⁵³. O 3º ano, além da ANA, realiza também as AAPs e o SARESP, sendo as primeiras também aplicadas para os 2º e 4º anos. Nenhuma avaliação externa é realizada com o 1º ano. Com base em nossas observações e nas entrevistas, podemos afirmar que o fato mais evidente, considerando as avaliações externas, é a grande quantidade de instrumentos aplicados ao longo do ano, especialmente para os 5º anos (mesmo considerando a aplicação apenas bianual da Aneb e da Prova Brasil – as quais aconteceram em 2015 e aconteceriam em 2017 –, no ano de 2016, os 5º anos foram submetidos às AAPs – 10ª, 11ª, 12ª e 13ª edições -, ao SARESP e ao Simulado Meritocrático, além das avaliações internas quinzenais, mensais e bimestrais), como nos relatou a professora do 5º ano: “[...] como eles só fazem prova: é prova, prova, prova da parceria, prova de AAPs, é só prova que a gente faz nessa escola” (Observação de sala de aula – 5º ano – 22 de setembro de 2016). Acerca deste fato, Sousa, Pimenta e Machado (2012) afirmam que é importante ressaltar a urgência da avaliação e

⁵² Este instrumento de avaliação é uma demanda da *Parceiros da Educação* e será melhor explorado na seção Parcerias: presenças e delimitações nas ações pedagógicas, a seguir.

⁵³ Segundo informações do portal do Inep, a ANA é uma avaliação externa anual que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita, através de 17 itens objetivos e 3 de produção escrita) e Matemática (pela aplicação de 20 itens objetivos) dos estudantes do 3º ano do EF das escolas públicas, ou seja, que estão no final do Ciclo de Alfabetização. A ANA tem caráter censitário e, portanto, é aplicada a todos os alunos matriculados no EF e teve sua terceira edição realizada em 2016. Seus principais objetivos são: 1. avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do EF; 2. produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e 3. concorrer para a melhoria da qualidade de ensino das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Seus resultados estariam disponíveis, a partir de 2014, pelo Boletim Escolar (com os resultados finais) e pelo Painel Educacional, disponibilizado pelo Inep. Afirma-se também que este instrumento produz indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, pois assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes (realizado através dos Questionários Contextuais). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

análise pedagógica sobre o excesso de provas oficiais às quais os alunos são submetidos regularmente (p. 34).

Acrescentamos a esta discussão outro aspecto: as disciplinas avaliadas por estes instrumentos – exclusivamente Língua Portuguesa e Matemática, fato também observado por Sousa, Pimenta e Machado (2012) quando da análise dos sistemas de avaliação elaborados por municípios do Estado de São Paulo (p. 24). Alvarse, Bravo e Machado (2013) destacam que “se, de um lado, qualidade não se confunde com desempenho em leitura e resolução de problemas, de outro, esses tópicos não são, de forma nenhuma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade” (p. 18) e serviriam, portanto, de suporte para todos os outros conhecimentos abordados no processo de escolarização. Contudo, tendo em mente a influência que as avaliações externas têm na definição de currículos e, portanto, de enfoques a serem trabalhos em sala de aula, nos questionamos se peculiaridades de outras disciplinas não estariam sendo postas de lado em detrimento da abordagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que se dá de maneira tão enfática. A fala de um aluno do 4º ano feita enquanto os alunos retornavam para a sala de aula após fazerem uma escrita coletiva de final de conto ilustra tal situação: “[A professora] tem que fazer pelo menos Ciências. Quarta não fez geografia, ontem não fez história, hoje tem que fazer Ciências” (Observação de sala de aula – 4º ano – 26 de agosto de 2016).

Tendo em vistas as avaliações externas que mais estão presentes nas discussões da escola serem as AAPs e o SARESP, nos concentraremos na análise destes dois instrumentos. Durante as reuniões de ATPC do ano de 2016, por diversas vezes, aspectos relacionados a estes instrumentos foram discutidos: análise do documento *Matrizes de Avaliação Processual – Anos Iniciais – Língua Portuguesa e Matemática – 2016*, em 7 de março, organização dos procedimentos da AAP e determinação de data de entrega de sua planilha correspondente, em 25 de abril, estudo de critérios de correção da AAP, em 2 e 9 de maio, discussão de resultados de AAP do 2º bimestre e estudo do *Caderno do Professor da AAP*, em 20 de junho, determinação de que o critério para se considerar um aluno no Abaixo do básico (AB) em Português ou Matemática seria o número de acertos na 12ª AAP e análise comparativa e classificação dos grupos/ano/turmas/níveis de proficiência com base nas AAPs 10ª, 11ª e 12ª edições durante o Replanejamento, de 20 de junho, realização de pré-conselho usando a planilha de uma AAP como referência

para a determinação do nível de proficiência dos alunos, em 1 de agosto, momento de estudo de rotina e de observação das AAPs pelas professoras dos 4º anos, em 12 de setembro, retomada de ações de replanejamento usando como critério a 12ª AAP, em 19 de setembro, formação para o SARESP, em 21 de novembro, capacitação dos professores a respeito dos procedimentos do SARESP e organização dos encaminhamentos quanto ao SARESP, em 28 de novembro. Percebe-se que há aspectos aqui que demonstram uma dedicação grande do grupo de professores em estudar estes instrumentos de avaliação (analisando seus procedimentos e documentos encaminhados pela SEE relacionados a eles) e de considerar seus resultados (especialmente no que se refere à AAP), no entanto, este último aspecto parece acontecer em detrimento dos resultados das avaliações internas realizadas pelas professoras.

Em sua entrevista, a professora-coordenadora nos contou que

“Este ano [2016] a bimestral foi de acordo com a AAP, então, nós não fizemos avaliações bimestrais porque nós usávamos as AAPs, como referência, como avaliação. No quarto bimestre não teve AAP, então, nós fizemos a bimestral e a mensal normalmente, não utilizamos somente a AAP” (Entrevista – professora-coordenadora).

Observando, primeiramente, o que nos afirmaram Catani e Gallego (2009) a partir das reflexões de Barretto (2001), que em decorrência do papel central que as avaliações externas vêm tomando, há a formulação de currículos nacionais em países nos quais não havia – servindo, portanto, de referência *natural* para o emprego da aferição estandardizada do rendimento escolar (BARRETTO, 2001, p. 57-58 apud CATANI; GALLEGO, 2009, p. 56, grifo das autoras), não podemos deixar de ponderar que as AAPs não deveriam substituir as provas mensais ou bimestrais realizadas pelas professoras, as quais compõem as notas e níveis de proficiências atribuídos aos alunos. Fazemos tal afirmação baseados no fato de que a referência *natural* desta avaliação externa não, necessariamente, é compartilhada pelo que efetivamente é ensinado e aprendido dentro de sala de aula. Agrava-se a isto a informação de que a matriz de referência das AAPs, a partir de 2016, seria dada pela *Matriz de Avaliação Processual – Anos Iniciais – Língua Portuguesa e Matemática* e não pela *Matriz de Referência do SARESP*. Aquele documento, contrariamente a este, foi mencionado apenas em um registro da Ata de uma reunião de ATPC de 7 de março de 2016, não sendo mais mencionado pelas professoras ou pela professora-coordenadora e não observado por nós. Dessa maneira, questionamos sua validade como referência aos professores durante seus planejamentos

e, conseqüentemente, sua validade como referência aos alunos enquanto submetidos às AAPs.

Segundo, enfatizamos a diferença dos objetivos característicos de avaliações externas (em comparação com os de avaliações internas cujo foco é a aprendizagem do aluno). Com base no que se passa em vários sistemas educacionais, verifica-se que, em alguns casos, há sistemas de exames ao nível das escolas, outros, ao nível regional e, em muitos, ao nível nacional, podendo apresentar as funções de certificação ou seleção, apenas, ou de certificação e seleção concomitantemente (FERNANDES, 2009, p. 118). Mesmo as AAPs sendo avaliações regionais (no caso, estaduais), consideramos pertinentes as características ainda descritas por este autor, tomando por base Kellaghan e Madaus (2003), e que comporiam um conjunto de aspectos comuns aos exames públicos nacionais:

1. os exames são externos, isto é, são preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem;
2. a administração dos exames é normalmente controlada pelo governo ou, no mínimo, por ele supervisionada;
3. os exames são elaborados a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas;
4. as provas de exames são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos estandardizados [...] e realizadas por um grande número de alunos;
5. a maioria dos exames tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar;
6. normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tomados públicos (KELLAGHAN; MADAUS, 2003 apud FERNANDES, 2009, p. 118 e 119).

Destacamos, ainda, que, na maioria dos países, os exames desempenham um conjunto variado de funções, algumas das quais muito associadas à função somativa da avaliação (FERNANDES, 2009). Mais uma vez, julgamos frutífero extrapolar essas considerações no contexto das AAPs, de maneira que poderíamos evidenciar as funções de:

1. *certificação*, que cumpre o papel de comprovar que um dado candidato, ao fim de um determinado período de tempo, demonstrou ter um dado conjunto de aprendizagens;

2. *seleção*, que está muito associada à função de certificação e a qual controla a progressão escolar dos alunos, nomeadamente o acesso ao ensino superior;
3. *controle*, que permite que os governos, mediante exames padronizados por ele controlados, assegurem que conteúdos semelhantes sejam lecionados nas escolas do país de acordo com o previsto no currículo nacional;
4. *monitoração*, muito associada à prestação de contas e a qual, em alguns países, consiste na utilização dos resultados dos exames para pedir *contas* às escolas e aos professores. Normalmente promove-se a publicação de *rankings* das escolas de acordo com seu desempenho nos exames nacionais;
5. *motivação*, é uma das funções principais quando os exames não têm qualquer efeito na vida escolar dos alunos, mas no caso em que têm efeitos importantes em seu progresso escolar, podem ser desmotivadores, em particular entre os alunos que consideram os exames difíceis (FERNANDES, 2009, p. 122, grifos do autor).

Ao tomar como parâmetros desejáveis a serem perseguidos aqueles relacionados à avaliação formativa, nos dizeres e conceituações mais detalhadamente apresentados no Capítulo 1 – a saber, de maneira geral, aquela entendida como intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2006 e 2009; HADJI, 2001; PECHLIYE, 2013; PERRENOUD, 1999), que, fundamentalmente, independente de variações de nomeações, se propõe a ser um processo avaliativo alternativo ao processo tradicional, classificatório, excludente (FERNANDES, 2006 e 2009), que prevê um acompanhamento bastante próximo dos processos que os alunos empreendem para realizar a aprendizagem (PERRENOUD, 1999) e que, caso seja necessário, estabelece um conjunto de ações que auxiliem a aquisição por todos os alunos dos conhecimentos inicialmente objetivados pelo professor (FERNANDES, 2006 e 2009; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003 e 2005; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999), e, tendo por base esses parâmetros, é que julgamos necessário fazer as ressalvas acima.

As avaliações externas, desde suas experiências iniciais, originaram-se como necessárias para “se poder monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com foco mais bem definidos em termos de resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17). Assim, a qualidade da educação seria considerada pelos gestores como expressão dos resultados das avaliações externas (p. 17). Nesse sentido, evidencia-se a ênfase das avaliações nos resultados bem como seu caráter panorâmico. Tais características têm suas funções para determinados objetivos: a avaliação de uma rede de ensino, os quais deveriam ser cuidadosamente transpostos para uma realidade diferente: o interior da sala de aula. Ao utilizar as AAPs

como provas bimestrais, a equipe da escola acaba por perder um pouco de vista o interesse no processo de aprendizagem dos alunos – e não somente nos resultados – e na particularidade de cada processo de aprendizagem de cada aluno – pois, como destacam Alavarse, Bravo e Machado (2013), “não necessariamente essas avaliações [externas] tinham como foco cada escola das redes avaliadas” (p. 17), consequentemente a devolutiva específica para cada aluno, ficaria ainda mais prejudicada.

Para a avaliação externa, não há que se afirmar que esta falta de devolutiva tão específica é um problema, pois, como já afirmamos antes, este não é seu objetivo. No entanto, quando utilizamos este instrumento com o intuito de se realizar uma avaliação interna e parecendo desconsiderar o currículo no qual ele se baseia, a equipe da escola demonstra, neste momento, não considerar como objetivo primordial a aprendizagem dos alunos. Não estamos afirmando que, apenas por ser uma avaliação externa, as AAPs são instrumentos pouco confiáveis ou que seus resultados não deveriam ser considerados pela equipe pedagógica. As *Matrizes de Referência para a Avaliação Processual* afirmam que as AAPs “pretendem oferecer, por meio de relatórios disponíveis no SARA, subsídios para que professores e gestores identifiquem o que os alunos estão e não estão aprendendo, bem como orientar propostas de intervenção para a melhoria da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2016c, p. 8). Contudo, por mais que seus objetivos se aproximem daqueles de uma avaliação interna, este instrumento é desenvolvido para ser aplicado a uma rede de ensino inteira, dificilmente conseguindo abarcar as diferentes realidades de tantas salas de aula. Desse modo, não seria prudente substituir a coleta de dados feita por um instrumento elaborado pelo grupo de professores daquela realidade por este instrumento externo, tendo em vista que o objetivo principal da equipe pedagógica, afirmado diversas vezes e observado por nós durante o trabalho de campo, é a aprendizagem dos alunos. A fala da professora do 5º ano evidencia isto:

“A AAP, o que a gente percebe, é que é muito aquém do que os nossos alunos podem dar, é muito simplesinha...muito, muito facilzinha. Tanto que eles falam: ‘Uhm, professora, que prova besta’ (risos), falo: ‘É besta? Não é besta não, presta atenção, leia com atenção’ e aí, quando vêm os resultados eles falam: ‘Tá vendo professora, eu falei que era fácil’ (risos), mas ela é realmente...mas é uma prova que ela é feita pro Estado todo, então, nós aqui nós temos nota sete [no IDESP]? Mas a gente sabe que tem escola que tem nota dois, então, um pelo outro, não dá pra eles fazerem uma prova elaborada só pras escolas que têm a nota maior, mas também não pode fazer pras que têm só a nota menor...vão fazer onde? Naquele ‘medião’: então, as escolas que são consideradas boas pela nota final, vão continuar sendo consideradas boas, mas, aqueles que tão lá embaixo, pra eles é difícil. Mas não tem como você

fazer uma outra prova, você não tem como elaborar uma prova pra cada escola...é uma pena, não tem [...]” (Entrevista – professora do 5º ano).

Outro aspecto atribuído às AAPs e que seria uma justificativa para utilizá-las foi observado por nós durante uma reunião de ATPC e comentado pela professora-coordenadora:

“Professora: ‘Vou considerar o nível do aluno pela AAP?’. Coordenadora: ‘A AAP é um instrumento’. Professora: ‘Eu devo considerar o aluno como um todo para poder dizer o nível’. Coordenadora: ‘Quando vem a avaliação externa, vem de outras maneiras, aí que a gente vê o aprendizado da criança’” (Reunião de ATPC – observação da pesquisadora – 1 de agosto de 2016).

“[Usar a AAP] Porque quando elas fazem as avaliações, apesar de você ter assistido várias oficinas com a [formadora da *Argento*.], eu achei fantástico aquilo, o quarto ano até se movimentou pra fazer os itens de avaliação - que quando elas fazem avaliação, elas fazem avaliação...é...com estrutura de atividades que elas já deram, então, tem sempre um tendencionismo a: atividades bonitinhas, ou atividade que eu já dei, atividade...sabe...do já conhecido, ou, aquela habilidade sempre pedida da mesma maneira. Por que que eu peguei a AAP? Porque é uma pessoa de fora que fez, então, ali a gente tem realmente a certeza se o aluno, aquela habilidade que ele tá acostumado a trabalhar sempre dessa maneira, se ele tem habilidade desenvolvida mesmo, quando você trabalha desta maneira: ‘opa, ele responde’, então, por isso que eu peguei como ponto de referência a AAP [...] [Foi uma decisão pedagógica da coordenação] Exatamente. Por quê? Pra gente não ter....não é mascarados os resultados, mas é uma mais fidedignidade de dados, entendeu?” (Entrevista – professora-coordenadora).

Essa ideia de ausência de tendencionismo relatada pela professora-coordenadora ao se referir às AAPs assemelha-se à ideia de “última palavra” descrita por Gimeno Sacristán (1998, p. 320 apud ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 20) ao alertar que “a existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da ‘última palavra’, os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos”. Apesar da justificativa pautada também na diversidade de modos ao se trabalhar uma mesma habilidade, percebe-se a valorização atribuída às informações coletadas pelos instrumentos externos em detrimento da qualidade dos dados coletados por instrumentos produzidos pelas professoras, imaginando-se possível, desta maneira, obter o total distanciamento de julgamentos subjetivos e a aproximação de julgamentos estritamente objetivos. Destacamos, no entanto, embasados pelas falas dos teóricos da área de avaliação, que a subjetividade durante o processo de avaliação existe, contudo, não devemos confundi-la com, por exemplo, juízos de moral realizados durante momentos em que deveria haver discussões acerca de conteúdos assimilados ou não por alunos. Permitir que o professor utilize diversos instrumentos para coletar dados – tais como observação, atividades do dia a dia de sala de

aula, provas objetivas, provas dissertativas, observação de trabalhos em grupos, entre outros – garante não somente a coleta de informações acerca do que os alunos efetivamente sabem como também a sua “autonomia profissional”, pois permite que estes desenvolvam um trabalho mais profícuo com seus alunos ao eliminar, de certa maneira, a pressão externa da avaliação (SACRISTÁN, 1998, p. 320 apud ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 20).

Enfatizamos, todavia, que o uso apenas das planilhas oriundas das AAPs para se determinar o “nível” do aluno não é uma determinação calmamente acatada pelo grupo de professores. Como ilustrado nas falas anteriores de uma reunião de ATPC, a professora questiona essa orientação e afirma que deveria considerar o aluno como um todo para que pudesse, então, dizer em que “nível” ele se encontrava. Apenas para exemplificar, pois será aprofundando no capítulo seguinte, situação semelhante é descrita pela professora do 5º ano, ao relatar o modo como os alunos são selecionados para serem encaminhados para a recuperação ou o reforço:

“[...] a gente tem aquelas planilhas, essas benditas dessas planilhas, e, nessas planilhas a gente faz, em cima sempre de uma avaliação, é aí que eu pego um pouquinho, porque acaba sendo a planilha de uma avaliação só e, em cima desta avaliação é que se troca criança para o reforço, tira, coloca, não sei o que. Eu não costumo, vou ser sincera, eu não costumo usar uma planilha só, né? O que eu vejo? Percebo a dificuldade que o aluno tá realmente apresentando. Se ele tá ali, ele pode até ter tido uma nota boa naquela prova que tá na planilha, né, mas ele tá com dificuldade, né, deu uma sorte, chutou certo ou olhou pro colega, não sei, ou sei lá o que aconteceu, se deu bem, mas, tem a dificuldade, se ele tem a dificuldade ele tem o direito de participar tanto da recuperação quanto do reforço” (Entrevista – professora do 5º ano).

As planilhas não são destinadas exclusivamente às AAPs, elas são usadas como método de registro de todas as provas feitas – tendo em vista a predominância, nesta escola, de instrumentos com questões objetivas de múltipla escolha. Considerando que, como afirmado pela professora do 5º ano em outra parte de sua entrevista, essas decisões são tomadas em cima de planilhas de provas mensais ou bimestrais e, segundo a professora-coordenadora, durante os três primeiros bimestres, as provas bimestrais foram as AAPs, apresenta-se aqui uma grande possibilidade dos alunos terem sido encaminhados aos momentos de recuperação e reforço tendo como base seu desempenho na AAP. Isto, não necessariamente, implica em uma situação ruim, no entanto, tendo em vista a questão da diferença que pode haver entre o currículo apreciado e, portanto, cobrado pelas AAPs e aquele efetivamente utilizado em sala de aula (*Currículo Oficial do*

Estado de São Paulo), pode ser que o aluno não saiba o que lhe foi cobrado na AAP simplesmente porque não lhe foi ensinado.

Um modo de possivelmente melhor contextualizar as avaliações externas, mais especificamente as AAPs, foi observado por nós durante o acompanhamento das aulas do 5º ano. Após a realização das AAPs 12ª edição de Língua Portuguesa e Matemática, a professora realizou a correção oral destas duas provas com os alunos. Apresentamos agora trechos do registro dos contextos de aplicação e correção destas provas:

“Aplicação da AAP de Língua Portuguesa. Aluna chega e já pergunta para a professora sobre a prova e a professora responde que eles haviam recebido o cronograma das provas. E diz novamente que, mesmo trazendo atestado, não dá para fazer. Professora dá as orientações: ‘A prova é corrigida pelo gabarito, questões rasuradas serão anuladas, em cima da mesa só o estojo, vamos com calma, são só 16 questões, os textos estão mais curtos’. Chama a atenção por causa de conversa. ‘O gabarito pode ser à caneta, no final vocês terão que fazer uma produção de texto, é uma carta...lembrando que carta tem todos aqueles elementos’. Aluna pergunta se a professora é quem corrige as provas. Ela diz que sim, que na maioria das vezes é ela que corrige. Essa mesma aluna pergunta se a professora vai corrigir a prova com eles e a professora responde que sim. Alguns alunos começam a perguntar o significado de algumas palavras que estão na prova (hipocampo, jocosa, escarpa...) e a professora responde, então, começa uma ‘onda’ de comentários sobre algumas das coisas da prova ou relacionadas a ela; a professora deixa acontecer e depois pede silêncio. Outro aluno pergunta se ela vai corrigir a prova com eles, ela diz que sim, aluno sorri e diz ‘que legal’. Aluno pergunta se tem que colocar ‘São Paulo...’ na carta. Professora diz que aí ela já não pode falar, que eles têm que lembrar os elementos da carta, que eles já escreveram umas 50 milhões de cartas. Aluno diz que esse ano já escreveu umas 60 cartas. Professora: ‘No mínimo...’” (Observação de sala de aula – 5º ano – 22 de setembro de 2016).

“Aplicação da AAP de matemática. Professora: ‘Vamos começar pela prova de matemática. Quero tudo debaixo da carteira, em cima da mesa só o estojo. De novo, são 16 questões, todas as contas, desenhos, esquemas que vocês fizerem não apaguem, tudo o que vocês fizerem para resolver as questões, deixem na prova. Ontem eu estava olhando as provas e os alunos não estão dando aquela ‘revisadazinha’. Então, revisem’. Aluna [An.] pergunta para a professora se ela vai corrigir com eles e ela diz que sim” (Observação de sala de aula – 5º ano – 23 de setembro de 2016).

“Correção da AAP de Língua Portuguesa. Alunos parecem ter anotado o gabarito. Professora: ‘Precisa ler o texto de novo? Não, né?’. Alunos: ‘Não’. Professora: ‘Se ficar com bobeira, eu vou parar, porque aí perde o sentido, o sentido da gente fazer a correção é entender porque a gente errou’. Alunos participam ativamente da correção, respondendo sim ou não para cada alternativa que a professora lê, comemorando quando acertam e dizendo com que nota estão. Aluna [An.]: ‘Professora, depois, o resultado você vai deixar ali?’ [Aluna olha para trás para o quadro de cortiça que já possui uma tabela com atividades e notas dos alunos]. Alunos perguntam várias vezes quanto vale cada questão. Aluno [D.]: ‘Professora, essa prova tava muito boa’. Professora: ‘Essa prova tava muito fácil. Quem não tirou dez merece, no mínimo, cinco chineladas (risos)’. Professora: ‘Na produção de texto, vocês tinham que fazer uma carta do leitor e, para os exercícios 15 e 16, vocês tinham que ler

duas cartas do leitor. Como diz o celular?...’tchan, tchan, tchan, tchan...’” (Observação de sala de aula – 5º ano – 23 de setembro de 2016).

“Correção da AAP de Matemática. Aluna diz que não conseguiu fazer a conta. Professora: ‘Então, vamos pensar. Quem que não sabe fazer essa conta? Você não sabe fazer multiplicação, [An.]?’ Aluna [An.]: ‘Não, eu sei, eu tava ruim de pensar’. Professora comenta que na prova de Língua Portuguesa eles não foram tão bem quanto estavam pensando, que a média da sala tinha sido entre 9 e 10, muito baixa para o nível da prova. Que ninguém ainda tinha acertado a prova inteira e que ela tinha corrigido já quase a sala toda. Professora diz que a partir da próxima prova eles vão copiar a prova toda no caderno de português e de matemática e que para cada erro vai ter uma punição (ou fazer a tabuada uma ou duas vezes, ou uma outra punição) porque ela tem visto muita falta de atenção, que não é falta de conhecimento, mas sim, falta de atenção. Alunos comemoram a cada acerto. Aluno [T.]: ‘Professora, quando eu fui revisar, porque antes eu tinha errado, aí eu acertei’. Professora parece não ter ouvido, professora não comentou. Aluno [T.]: ‘Professora, tô na chance de um dez maravilhoso’. Aluna [An.]: ‘Tô na chance de um 9 lindo’ [Aluna fica ‘cantando’, ‘chamando’ a letra que assinalou na próxima questão. Enquanto a professora faz a conta na lousa, ela vai falando ‘Ai, meu Deus’ a cada etapa da conta]. Alunos ficam falando suas prováveis notas, quantidades de acertos. Aluna diz que não lembrava como calculava a área, mas que ela contou a quantidade de quadradinhos. Enquanto a professora resolve na lousa, ela diz cantando: ‘Tô com 10, tô com 10!’ Aluno [T.]: ‘Essa eu fui burro’. Alunos comentam seus pensamentos/raciocínios durante a resolução dos exercícios. Professora: ‘Depois, vê a nota horrorosa na prova e não sabe porquê’” (Observação de sala de aula – 5º ano – 23 de setembro de 2016).

Alguns aspectos dos trechos destacados acima merecem ponderações. Iniciaremos com a observação de Oliveira (2011, p. 137 apud ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 20) de que “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo”. Sem considerar a questão do currículo subjacente às AAPs e a entrega de resultados vindos do Estado através da plataforma SARA ou do site do Inep, fato é que os alunos realizam essas provas e seus conhecimentos são, de alguma maneira, mobilizados durante este processo, daí a importância que percebemos quando da correção destas provas junto aos alunos. Sem esperar pelos resultados vindos do Estado, ao tomar a ação de corrigir as provas com os alunos, por mais generalizada que tenha sido – como pode ser observada ao ser uma correção oral em que os alunos possuíam apenas a anotação dos gabaritos das alternativas –, a professora retomou, mesmo que minimamente, algumas dúvidas deles (como é possível perceber, especialmente, na correção da AAP de Matemática, pois a professora demorou-se mais nas explicações que fez na lousa). Não podemos deixar de destacar também que, apesar da professora afirmar que importa fazer aquelas correções para se “saber onde errou”, ela mesma inicia a correção da AAP de Língua Portuguesa perguntando aos alunos se seria necessário reler os textos, ambos os atores respondem que “não”. O perfil deste tipo de correção de-

monstra seu interesse no resultado final – a alternativa correta – e não no processo e no conhecimento relacionados à resolução da questão, focando na quantidade de acertos e, portanto, na nota, e não nos aprendizados efetivamente adquiridos ou em defasagem.

Outro aspecto está relacionado às avaliações externas já fazerem parte da rotina dos alunos e das professoras, de modo que não parece haver tanto para os alunos o fator do medo ao realizar a avaliação externa – como é possível perceber pelas descrições feitas pela pesquisadora acerca do ambiente em que estas provas estavam acontecendo. Aquele fator talvez simplesmente exista pelo fato deles estarem fazendo uma prova, mas não parece se exacerbar por esta ser um instrumento externo (um exemplo da relação que os alunos demonstraram ter com a prova foi visto no momento em que, ao entregar a AAP de Língua Portuguesa, o aluno beija o caderno de questões e, então, o entrega à professora. Ambos riem). Durante a organização da sala, a professora mantém orientações comumente notadas em situações de prova: solicita que tenham apenas o estojo em cima da mesa, pede que fiquem em silêncio etc., demonstrando ainda haver necessidade de diferenciar esse momento de prova dos outros momentos de ensino e aprendizagem (ARCAS, 2009). No dia da aplicação da AAP de Matemática ela enfatiza a indicação de que os alunos revisem a prova antes de entregá-la; durante nosso período de observação não pudemos claramente atribuir essa orientação da revisão da prova a um indício de construção de relação do aluno com o conhecimento, na tentativa de ultrapassar o caráter utilitarista de saber apenas para fazer a prova, contudo, o aluno traz uma fala dizendo que, após revisar, acertou a questão; paralelamente isto também pôde ser relacionado por nós a uma espécie de treinamento para o SARESP, como forma de garantir que os alunos tenham atenção ao transcrever as respostas para o gabarito.

Sousa, Pimenta e Machado (2012) afirmam que Estados e municípios tendem a assumir parâmetros definidos no âmbito do governo federal para formulação de intervenções a serem desencadeadas em suas respectivas redes de ensino (p. 17). Na escola aqui estudada, pertencente à rede de ensino do Estado de São Paulo, esta realidade evidencia-se ainda mais a partir do SARESP e de suas *Matrizes de Referência*, tendo em vista as AAPs também serem aplicadas pelo Governo do Estado. O parâmetro de referência para o governo do Estado de São Paulo se daria pelas matrizes de referência do Saeb e pelas provas que o compõem – a Anresc (Prova Brasil), Aneb e ANA. Por meio das avaliações, o governo federal exerce uma função estratégica na coordenação das

políticas, induzindo e controlando programas e ações, ocasionando, segundo Oliveira e Sousa (2010), uma centralização, de maneira que, ao elaborar as matrizes do Saeb, que expressam expectativas de desempenho dos alunos em provas, o governo federal passa a pautar parâmetros de qualidade (p. 30 apud SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 17). As avaliações de larga escala em âmbito federal, segundo constatações de Sousa e Oliveira (2010), não seriam capazes de fornecer resultados com um mínimo grau de especificidade que possibilitassem o engendramento de ações que as redes estaduais pudessem tomar⁵⁴. A justificativa, portanto, de se criarem os sistemas estaduais de avaliações de larga escala, seria a coleta mais próxima de dados que permitissem, por sua vez, a proposição de ações mais frutíferas tendo em vista o aumento qualidade do ensino⁵⁵.

A partir de nossas observações, não percebemos grande ênfase dada à Prova Brasil, por exemplo, não da maneira como o SARESP se demonstra em destaque no dia a dia da escola. Esta circunstância talvez se dê, não pelo fato da escola não considerar a Prova Brasil ou o índice a ela relacionado (IDEB) importantes, mas porque, como explicitado pela professora, no ano em que estávamos realizando a coleta de dados não haveria aplicação daquela prova, aconteceria apenas no ano seguinte⁵⁶. Julgamos interessante apresentar as falas relacionadas a este instrumento:

“Prova Brasil, acho que como eles fazem assim, um ano sim um ano não, de vez em quando, acho que vai fazer o ano que vem [2017]...a Prova Brasil...não é uma prova difícil, não é. Não sei se você já viu alguma dessas avaliações, não é difícil, é uma prova fácil, às vezes, teve ano que ela já foi um pouco mais longa, mas, nesse último ano, ela foi bem...bobinha, bem facinha,

⁵⁴ Sousa, Pimenta e Machado (2012) observaram essa mesma tendência quando estudaram a criação de sistemas municipais de avaliação; sendo a principal justificativa para se empreender neste processo, a alegação de que os dados fornecidos pelos sistemas estaduais de avaliação não seriam suficientemente específicos para a rede municipal.

⁵⁵ Alavarase, Bravo e Machado (2013, p. 28), ao refletirem acerca das articulações e tendências entre as avaliações externas e a qualidade na educação básica, apresentam como uma de suas conclusões para o contexto municipal – que julgamos poderem ser também transpostas para o contexto aqui discutido – o fato de que muitas das políticas municipais de avaliação procuram envolver os processos microsociológicos (que ocorrem no âmbito de sala de aula e se referem à avaliação da aprendizagem, de responsabilidade do docente). Estas políticas consideram, por sua vez, que avaliações como SARESP e Prova ou Provinha Brasil não dão conta de apresentar resultados específicos por escola, disciplina, turma e aluno, pois se encontram no nível macrosociológico da avaliação (desenvolvido em âmbito nacional, por organismos externos à escola, objetivando a verificação da qualidade do ensino e da educação do país). De forma que, as iniciativas de avaliação própria intencionam articular esses dois níveis, garantindo um tratamento das particularidades da realidade local.

⁵⁶ Está descrito no PGP que a avaliação externa do rendimento escolar ocorre como Políticas Públicas de Educação, em nível Nacional, a Prova Brasil gera o indicador IDEB e, em nível estadual, a Prova SARESP gera o indicador IDESP, demonstrando que há, de alguma maneira, a consideração tanto do contexto federal quanto do estadual.

facilitou um pouquinho...porque a nota também...porque isso tudo envolve uma série de fatores: envolve financiamento externo...a gente sabe de tudo isso, então, muitas das políticas que envolvem educação, pensa-se no financeiro para o Governo e aí, o que que acontece? ‘Hoje tá meio ruizinho? O povo tá meio desanimado? Vamo fazer uma prova mais fácil porque sobe a coisa e eles dão...’, é horrível, mas é verdade, né?” (Entrevista – professora do 5º ano).

“[No ano que vem [2017] tem que ter de novo o Simulado Meritocrático] Só se a diretora decidir que não [...] Por mim, com certeza...ainda mais...e o ano que vem precisa ter, porque ano que vem a gente tem...Prova Brasil [...] É IDEB....” (Entrevista – professora-coordenadora).

Voltando nossa atenção, agora, especificamente para o SARESP, destacamos inicialmente a relação entre o currículo que serve de base à escola, as matrizes que servem de base ao SARESP e as influências desta avaliação externa nas avaliações internas desta escola. Segundo o PGP, a escola, dentro do contexto de pertencimento à rede de ensino do Estado de São Paulo, subordina-se ao *Programa Educação – Compromisso com São Paulo* e, conseqüentemente, ao *Currículo Oficial do Estado de São Paulo. A Matriz de Referência para a Avaliação – documento básico – SARESP – Ensino Fundamental e Médio* do ano de 2009⁵⁷ é o documento referenciado como de consulta no site do SARESP 2016. Este documento nos informa que ele servirá para tornar mais clara a vinculação do SARESP ao *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* após a consolidação da estruturação deste currículo (SÃO PAULO, 2009, p. 5), ou seja, com indicações do que os alunos devem minimamente aprender em cada área do conhecimento, em cada etapa da escolarização, pôde-se estruturar as referências para a avaliação (p. 9).

Segundo este documento, no campo da Educação, é fundamental definir-se uma matriz de referência em situações de aprendizagem e ensino, pois, por esse intermédio, pode-se avaliar, mesmo que de modo indireto e inferencial, a ocorrência de efetiva aprendizagem e pode-se, ainda, estabelecer correspondências entre uma situação (o ensino e a aprendizagem em sala de aula) e a outra (aquilo que seria legítimo de ser avaliado em uma prova, por exemplo) (SÃO PAULO, 2009, p. 10). Ele diz ser útil a especificação das habilidades na Matriz tanto para a avaliação em processo ou formativa realizada pelo professor no dia a dia com a classe por meio do uso de múltiplos instrumentos e registros, quanto para a avaliação em larga escala praticada pelo SARESP, em que se avalia a evolução da qualidade do sistema público de ensino de São Paulo (p. 11). Com

⁵⁷ Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/>>. Acesso em: 26 de julho de 2017.

isso, se configurariam as referências que possibilitam, de um lado, a construção das provas por seus elaboradores e, de outro, a posição (segundo níveis de desempenho) dos alunos – sendo esta posição dada por índices relativos à Escala de Proficiência do SARESP, a qual, desde 2007, está na mesma métrica utilizada pelo Saeb⁵⁸ (p. 11).

Naquele documento há ainda menção às relações que eles estabelecem entre habilidades, conteúdos e competências avaliadas, os quais seriam os três aspectos fundamentais da Matriz. Portanto, a verificação de conteúdos disciplinares aprendidos seria possível por intermédio de habilidades, sendo estas utilizadas para se poder inferir o grau de proficiência das competências cognitivas desenvolvidas pelos alunos em seu processo de escolarização (SÃO PAULO, 2009, p. 12). A Escala de Proficiência utilizada sintetizaria o domínio dos conteúdos e habilidades alcançados, o que permitiria inferir o nível de domínio das competências avaliadas (p. 12). Por sua vez, os Níveis de Desempenho considerados sintetizariam o domínio dos conteúdos e das competências alcançados e esta busca pela relação entre conteúdos e competências seria o objetivo do SARESP, a saber, “verificar se os professores estão ensinando (os conteúdos esperados para os anos escolares avaliados) e os alunos aprendendo (isto é, com que nível de proficiência dominam as competências avaliadas)” (p. 12).

Considerando os conteúdos que essa Matriz espera que os professores ensinem e que os alunos aprendam, encontra-se, para o Ciclo I do Ensino Fundamental, os seguintes documentos: Matriz de Referência para Avaliação do SARESP – Língua Portuguesa – 4ª série do Ensino Fundamental e Matriz de Referência para Avaliação do SARESP – Matemática – 4ª série do Ensino Fundamental. Destacam, ainda, que muitas competências e habilidades indicadas na Proposta Curricular (*Currículo Oficial do Estado de São Paulo*), embora importantes para o desenvolvimento dos alunos e para o trabalho em sala de aula, não foram incluídas nas *Matrizes de Referência do SARESP*. A justificativa para essa decisão é dada com base no fato destas competências mencionadas não serem passíveis de avaliação por instrumentos formais de provas realizadas em larga escala,

⁵⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desde 2005, é composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – a qual manteve os procedimentos de avaliação amostral – e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil – que passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem ao critério de, no mínimo, 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais, permitindo gerar resultados por escola. A partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou também a compor o Saeb e é também censitária (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 27 de julho de 2017).

como é o caso do SARESP. Eles enfatizam, no entanto, que elas devem fazer parte do trabalho de avaliação formativa contínua, realizado pelos professores (SÃO PAULO, 2009, p. 20).

Como descrito no documento *Matrizes de Referência do SARESP*, a partir de 2007, algumas mudanças foram introduzidas ao SARESP objetivando torná-lo cada vez mais adequado tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala (SÃO PAULO, 2009, p. 9). Destacamos duas destas mudanças: a adequação das habilidades avaliadas no SARESP às do Sistema de Avaliação da Educação Básica Saeb/Prova Brasil e a colocação dos resultados do SARESP na escala do Saeb, possibilitando a comparação dos resultados dos alunos no SARESP com aqueles obtidos no Saeb e na Prova Brasil (p. 9). Como foi discutido acima, este fato evidencia o caráter centralizador do governo federal ao pautar parâmetros de qualidade (OLIVEIRA; SOUSA, 2010, p. 30 apud SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 17), no entanto, nas *Matrizes de Referência do SARESP* afirma-se que “usar a mesma ‘régua’ do Saeb não significa que ela não possa interpretar cada ponto da escala a partir dos resultados da aplicação de seus próprios instrumentos e agrupar os diferentes pontos da escala em níveis qualificados de desempenho” (SÃO PAULO, 2009, p. 9), o que seria um indicativo de um movimento de reelaboração própria.

Ao tratar da temática do “SARESP”, o aspecto mais diretamente relacionado a ele, sem ser o IDESP – o qual será mais profundamente analisado na sequência, são as habilidades e as competências cobradas por esta prova e o fato da escola treinar ou não os alunos para realizá-la:

“Também foi uma decisão da escola [ter a *Matriz de Referência do SARESP* como exemplo das habilidades a serem seguidas], porque o SARESP...aí, você vai falar assim: 'Ah, [A.], vocês trabalham só em cima do SARESP?' Não, porque dentro da própria...toda mudança da educação que vem acontecendo...se...se analisa agora, não só por conta de conteúdos, mas sim por habilidades e competências, porque a criança pode ter a competência para e não ter a habilidade. Então, você tem a competência de...de dirigir...você dirige, você precisa ter a habilidade, você tem que saber fazer, você tem que saber o que fazer pra chegar nela....então, a gente vai tratando das habilidades...por quê? O aluno não aprende a ler, né....o desenvolvimento do comportamento leitor, que é uma habilidade, só por Português...isso tá relacionado à Matemática, isso tá relacionado à História, isso tá relacionado à Arte, isso tá...entendeu? Então, você...quando você desenvolve habilidades, você abre um leque de uso...daquele...daquele recurso. Então, um aluno que é ótimo em matemática, mas quando você propõe pra ele uma situação do cotidiano: 'Ah, oh...nós támo ganhando de três pontos'...não...nós precisamos ganhar o jogo, pra gente ganhar o jogo, quantos pontos que a gente tem que fazer?' Isso é uma habili-

dade de matemática. Então, se você desenvolve todo esse raciocínio com ele, essa habilidade, ele não fica só....livro, papel, papel, livro" (Entrevista – professora-coordenadora).

“SARESP eu acho que...a gente tem o costume de trabalhar muito dentro daquelas habilidades e o que eu acho que o que falta pra educação do Estado de São Paulo é exatamente isso: é pensar em habilidades [...] então, ele tem o direito, tem aquilo que ele precisa aprender, que ele pode e que ele tem o direito de aprender; em cima disso, construímos o nosso plano, em cima disso construímos todas as nossas sequências, os nossos projetos, então, as avaliações acabam vindo em cima daquelas habilidades ou direitos de aprendizagem – como a pessoa quiser usar o nome (risos) – e a gente já tem...o SARESP é em cima disso, então, pra nós, não há problema” (Entrevista – professora do 5º ano).

Como podemos perceber, as *Matrizes de Referência do SARESP* são usadas como guia ao se determinar as habilidades e competências a serem trabalhadas ao longo dos bimestres com os alunos. Este aspecto se tornou evidente também pelo fato da escola disponibilizar tais habilidades na agenda dos alunos – como forma de incentivar o acompanhamento pelos pais – e em algumas reuniões de ATPC, cujo foco era a definição das habilidades a serem trabalhadas no bimestre e o grupo de professores, então, se baseava, muitas vezes, nas informações da agenda e, portanto, nas habilidades das *Matrizes de Referência do SARESP*. Afirmamos por diversas vezes que o objetivo principal das ações da equipe pedagógica é o aprendizado dos alunos e não faremos afirmação diversa neste momento. Todavia, supomos ser de extrema importância não desprezar possíveis indícios de redução curricular a qual se consolida, pouco a pouco, com a valorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 33)⁵⁹ – tendo em vista estes serem o foco do SARESP e, portanto, de suas *Matrizes de Referência*⁶⁰.

Outros aspectos que percebemos demonstrar a influência que a avaliação externa (especialmente o SARESP) tinha sobre a avaliação interna e outros componentes da relação de ensino e de aprendizagem apareceram nos registros que mostramos a seguir:

“Formadora da *Argento* utiliza a *Matriz de Referência da Prova Brasil* (5º ano). ‘Avaliar é medir’; ‘Isso aqui é para usar em prova’; ‘Atividade diária você pode usar várias habilidades’; ‘Você pode usar o banco de itens, da avaliação externa’; ‘Se vocês optarem fazer a avaliação bimestral desse jeito, o aluno vai chegar lá [SARESP, Prova Brasil], ele vai acertar: é pá-pum”

⁵⁹ Estes autores têm seu foco de estudo na relação entre a avaliação e a gestão municipal da educação, no entanto, quando fazem aquela afirmação não excluem os níveis estadual e federal e incluem, também, o âmbito municipal.

⁶⁰ De maneira semelhante ao que foi apontado anteriormente quando nos referimos à fala do aluno que se queixava por não ter tido as disciplinas de Geografia, História e Ciências naquela semana.

(Reunião de ATPC (Formação dada pela *Argento*) – observação da pesquisadora – 27 de junho de 2016).

“Formadora da *Argento* mostra a distribuição dos pontos da escala Saeb. Formadora da *Argento*: ‘Seria legal vocês fazerem isso para as avaliações de vocês’” (Reunião de ATPC (Formação dada pela *Argento*) – observação da pesquisadora – 29 de agosto de 2016).

“Coordenadora: ‘Quando você for fazer Enem, Vestibular, a gente, corretor, quando não entende, a gente anula, zera’” (Conselho de Classe – 5º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“Existe [critérios de correção para questões dissertativas]...questões abertas de quarto e quinto ano elas acabam fazendo história, geografia e ciências...é...em português e matemática a gente sempre usa a TRI [...] Sempre [...] [Essa é uma decisão] Do grupo, do grupo de professores. E por que a TRI? Por que é dentro da TRI que são...que são...que são feitas as avaliações externas: Prova Brasil, ANA, tudo dentro da TRI” (Entrevista – professora-coordenadora).

“Por que que a gente usa o gabarito no quinto ano desde o ano passado? Por que...é...SARESP, Prova Brasil, as provas externas é sempre gabarito e eles tinham muita dificuldade nisso, então, a gente já...a gente já no quinto ano, sempre se usa no gabarito e, a resposta, a pontuação é pelo gabarito, então, se você passa da prova pro gabarito errado, problema seu. Porque concurso é assim, então, a gente já tá preparando eles pra ENEM, pra concurso...” (Entrevista – professora-coordenadora).

Optamos por apresentar esse grande conjunto de registros, pois todos, cada um a sua maneira, exemplificam modos de influência da avaliação externa nas práticas da avaliação interna: adaptar os instrumentos de avaliação interna (mensal, bimestral) aos moldes das avaliações externas de maneira a fazer o aluno “chegar lá”, ou seja, “ele vai acertar: é pá-pum” ou ainda como parâmetro de métrica (como, por exemplo, utilizar a escala Saeb para comparar os resultados obtidos nas avaliações internas) e justificar a atribuição de características da avaliação externa à avaliação interna em virtude do contexto de avaliações que encontramos em nossa sociedade (existência de concursos, ENEM, vestibulares, avaliações de larga escala etc., e dos modelos por elas utilizados – primordialmente compostas por questões objetivas, elaboradas baseando-se na TRI e corrigidas apenas levando em consideração aquilo que foi registrado no gabarito).

Arcas (2009), ao inquirir sobre possíveis implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar, através de opiniões manifestadas, em entrevistas, por professores-coordenadores⁶¹, também afirmou haver reflexos do SARESP na dinâ-

⁶¹ Ao justificar a escolha deste profissional – em detrimento dos próprios professores – Arcas (2009) defende que a função do professor-coordenador vincula-se diretamente ao trabalho pedagógico e, consequentemente, às orientações e ao acompanhamento das práticas avaliativas (p. 30). No entanto, este autor ressalta que tem clareza de que o professor-coordenador não realiza a ação pedagógica na prática, tarefa essa que caberia aos professores, contudo, considerando o universo de profissionais que atuam próximos

mica do trabalho escolar (p. 26). Pautando-se sobre o contexto dos anos 90 – com as experiências de organização de redes de ensino em ciclos de aprendizagem e sua contrapartida com os sistemas de avaliação externa do rendimento escolar – este autor apoia a opinião de Sousa e Barretto (2004) de que se esperaria criar aí uma tensão nas escolas, qual seja:

“demanda-se que elas recorram à sua relativa autonomia para desenvolver um currículo capaz de contemplar as diferenças no que elas têm de fundamentos, de direitos e, ao mesmo tempo, exige-se que elas se conformem a critérios de avaliação que se referem a ganhos comuns dos alunos. A tendência, no enfrentamento dessa tensão, termina sendo a orientação dos tempos e espaços de aprendizagem em torno dos conteúdos exigidos nas provas de aferição do rendimento, bem mais restritos do que os objetivos educacionais propostos para o ensino. A expectativa de que as escolas procedam do modo que quiserem ou puderem no que toca às abordagens do conteúdo e à sua organização, mas cheguem aos resultados esperados pelo sistema, tem assim contribuído, na prática, para reforçar as rotinas tradicionais ao invés de revertê-las para dar lugar a uma lógica menos seletiva” (p. 24 apud ARCAS, 2009, p. 26).

Ele afirma, ainda, que enquanto a Progressão Continuada enfatiza uma concepção de avaliação formativa, a avaliação externa tem seu foco no desempenho dos estudantes em testes padronizados (ARCAS, 2009, p. 160 e 161). Dentro deste contexto, no entanto, não se estabeleceu a tensão esperada, na verdade, a “tendência é que as escolas optem por perseguir as metas estabelecidas pela avaliação externa, em detrimento dos resultados da avaliação feita em seu interior” (p. 161), supostamente mais sintonizadas com os ideais formativos. Este autor destaca que a Progressão Continuada não tem impactado no sentido de promover práticas avaliativas mais comprometidas com a aprendizagem dos alunos – assumindo um discurso e uma prática formativos⁶² – acarretando, então, na abertura “de espaço para que o SARESP ocupe o vácuo criado” por ela (p.

da sala de aula, é ele que está num local privilegiado, já que é seu objeto de trabalho a ação didática do professor, tornando-se, assim, um informante privilegiado de como essas práticas se processam no interior das escolas (p. 30). Foi, ao melhor conhecermos a realidade da escola observada, que pudemos nos dar conta deste papel aqui descrito do professor-coordenador e, então, julgamos essencial inclui-la nas entrevistas realizadas.

⁶² Durante a entrevista com a professora-coordenadora, julgamos interessante apenas sondar – tendo em vista não ser este nosso objetivo principal – se o tema dos Ciclos (e consequentemente, da Progressão Continuada) se demonstraria ainda polêmico. A resposta da professora-coordenadora demonstrou que parece não “incomodar” mais (nos questionamos, então, se não seria necessária uma maior discussão sobre este assunto): “[A organização em ciclos] Não, não interfere, não interfere no processo de ensino e aprendizagem essa organização em ciclos...é...[...] agora, a única coisa que eu acho muito complicado é assim: o ciclo intermediário ele vai quarto, quinto e sexto ano, só que aqui ele fica até o quinto; a retenção, né, essa parada pra aquele aluno que não atingiu as habilidades, acontece no sexto ano, num ano que ele foi pra uma escola, num ano único de adaptação a uma nova escola, novo ambiente, novas...expectativas, novas atitudes, oito professores, você entendeu? Então, isso me preocupa bastante, isso eu questiono bastante, mas...a divisão em ciclos eu não vejo...” (Entrevista – professora-coordenadora).

160). Consequência deste panorama seria a transferência da centralidade do objetivo da avaliação: “deslocou-se, em certa medida, da decisão sobre a aprovação/reprovação, para o SARESP” (p. 162), de maneira que, “o SARESP vem adquirindo uma maior repercussão no trabalho pedagógico do que a Progressão Continuada” (p. 159), “vem se constituindo em ‘bússola’ para o trabalho escolar, orientando práticas, redefinindo currículo e balizando as avaliações internas, feitas pelos professores” (p. 160).

Algumas das influências desta avaliação externa nas práticas pedagógicas da escola encontradas por este autor serão aqui apresentadas, discutidas e comparadas com aquilo que foi observado por nós. Constatou-se a utilização dos resultados do SARESP nos momentos de Planejamento, no início do ano letivo, e de Replanejamento, no início do 2º semestre (ARCAS, 2009, p. 91 e 159). Na realidade da escola aqui estudada percebemos que a avaliação externa com papel preponderante naqueles momentos citados e nos do dia a dia (durante as reuniões de ATPC, por exemplo) é a AAP, não tanto o SARESP. Todavia, as *Matrizes de Referência do SARESP*, essas sim são descritas como base para planejamentos de habilidades e competências a serem trabalhadas com os alunos ao longo dos bimestres. Arcas (2009) deparou-se com realidade semelhante: “o SARESP também se reflete nos conteúdos e habilidades na sala de aula, definindo ou redefinindo, de alguma maneira, o currículo escolar” (p. 97). Ele pondera, no entanto, que esta avaliação externa não poderia direcionar o currículo, tornar-se a finalidade do trabalho do professor, deveria apenas servir como um dos indicadores para a escola refletir sobre seu trabalho e não, por exemplo, chegando ao ponto de “tornar-se justificativa de por que o aluno deve estudar determinado conteúdo, ou seja, por ‘cair’ no SARESP” (p. 128), como identificado em sua pesquisa.

Deste fato desdobra-se um questionamento muito importante: objetivando desempenho e, portanto, índice, satisfatório no SARESP (e também em outras avaliações externas – como as AAPs), a escola modela suas práticas àquilo que é cobrado nesta avaliação externa? Considerando o currículo, o apresentado acima demonstra que em grande medida isso, de fato, ocorre; obviamente há que se examinar mais atentamente as práticas que se dão no interior de sala de aula para afirmarmos que elas são completamente reféns do estabelecido nas *Matrizes de Referência do SARESP* – com base em nossa observação, afirmamos que há mistura de práticas: ora realiza-se com os alunos atividades que eles não parecem muito bem compreender seu sentido (por exemplo, em

atividades do *Ler e Escrever*) e ora busca-se contextualizar conhecimentos e mobilizá-los, por exemplo, durante os projetos que a própria escola realiza. Considerando outras práticas, percebemos que elas também demonstram grande tendência ao treino, por mais que os atores da escola afirmem que não, são elas: predominância do tipo de questões objetivas de múltipla escolha, de maneira a possibilitar o registro em um gabarito de alternativas; uso de gabaritos durante as provas realizadas no 5º ano, pois os alunos apresentavam dificuldade em preenchê-los durante o SARESP; possibilidade de se anular uma questão assinalada de maneira errada no gabarito, pois é assim que acontece em outras avaliações externas (ENEM, vestibular); elaboração das questões objetivas utilizando a TRI.

Arcas (2009) também se deparou com exemplos de ações que figuraram como indício de preparações realizadas pela escola e pelos professores de modo a obter um melhor desempenho dos alunos no SARESP. Uma das principais ações decorrentes dos resultados do SARESP é a avaliação estruturada pela escola e pensada a partir da avaliação externa, ou seja, a aplicação de provas semelhantes às do SARESP para que o aluno possa se familiarizar com o instrumento (p. 93, 98 e 132), à semelhança de se determinar o uso de gabaritos nos 5º anos, como exemplifica o trecho a seguir:

“[...] os alunos não iam bem no SARESP por não saberem como responder aquele modelo de prova, ou seja, testes; e não tinham motivação para responder a prova, pois não compreendiam os motivos de fazerem uma avaliação cuja nota não traria consequências, ao menos identificáveis, no rendimento escolar.

Objetivando enfrentar a primeira dificuldade, os professores coordenadores relataram que o SARESP passou a servir de modelo para a elaboração de outras provas na escola [...]” (ARCAS, 2009, p. 148).

Considerando, agora, o aspecto relacionado às avaliações externas e sua correspondência com o conhecimento e com as notas, como pontuado no trecho acima, os dados coletados aqui nos permitiram inferir que ainda há grande centralidade da nota em detrimento da construção de uma relação de sentido entre o aluno e o conhecimento. Arcas (2009) descreveu que um dos problemas enfrentados na realidade por ele observada era a motivação dos alunos em fazerem a prova, até mesmo a nota estava sendo encarada como representação distante do desempenho do aluno naquela prova, de maneira que os alunos demonstravam pressa em terminá-la⁶³, demonstravam falta de com-

⁶³ Fato também relatado pela professora-coordenadora durante o Conselho de Classe e apontado por ela como o problema que os alunos têm durante o SARESP: “No SARESP, a maior dificuldade é eles espera-

prometimento – como afirma um dos professores-coordenadores por ele entrevistado. A solução apontada por eles seria o aluno se conscientizar da importância da prova do SARESP, evidenciando, por sua vez, a importância dada, então, ao resultado, à “nota” no SARESP, ou seja, o IDESP. Conjuntura semelhante foi percebida por nós quando a professora do 5º ano realizou a correção das AAPs de Língua Portuguesa e de Matemática com os alunos afirmando que importava, portanto, entender o erro, entretanto, como é possível perceber nos trechos apresentados anteriormente, ela e os alunos mantêm ainda uma relação muito forte apenas com o resultado final, a nota, e não com o processo de aquisição do conhecimento ou o conhecimento em si.

Outros usos feitos das avaliações externas pelas equipes pedagógicas foram observados tanto na pesquisa realizada por Arcas (2009) quanto por nós. O primeiro se refere ao uso das notas obtidas nas avaliações externas para compor as médias dos alunos. Arcas (2009) afirma que uma prática evidenciada foi a atribuição de uma nota ao SARESP a qual era utilizada na composição da nota bimestral dos alunos (p. 122). No caso aqui descrito por nós, isto se deu pelo uso das AAPs em substituição às provas dos 1º, 2º e 3º bimestres de 2016. Na concepção de Arcas (2009), “evidencia-se, assim, uma perspectiva de valorização da nota, o que reforçaria, na lógica escolar, a permanência do estímulo externo aos estudos e não pela adesão dos estudantes aos procedimentos e conteúdos escolares” (p. 149 e 150). Dois aspectos apresentados por Arcas (2009) podem ser agravadores daquela prática: as avaliações externas terem maior credibilidade perante aos alunos do que os processos de avaliação realizados pela escola (p. 89) e o fato da escola passar a considerar como parâmetro para avaliar seu desempenho apenas a avaliação externa e que, na sua ausência, os dados coletados pelos processos internos de avaliação não seriam considerados suficientes para avaliar a escola (p. 134 e 135), à semelhança do afirmado pela professora-coordenadora ao se referir à ausência de tendenciosismo trazida pela avaliação externa (no caso, a AAP).

O segundo uso das avaliações externas se refere ao fato dos resultados delas servirem de referência para encaminhamentos de alunos aos processos de recuperação e reforço. No caso de Arcas (2009), ele diz que isto se dava com base nos resultados do SARESP ou das provas nele inspiradas; no nosso caso, com base nas planilhas de resul-

rem [referindo-se ao momento em que os alunos devem, todos, a partir de determinado instante, prosseguir à próxima parte da prova; para isso, devem aguardar a autorização do fiscal aplicador da prova]” (Conselho de Classe – 5º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

tados das AAPs. Arcas (2009) defende que tais encaminhamentos deveriam ter como referência os dados das avaliações internas (p. 97) e se questiona, então, se “estaria, dessa forma, a avaliação externa induzindo a uma prática de avaliação formativa?” (p. 150). Com base no aqui exposto, acreditamos que, mais uma vez, há mistura de concepções, pois, como este mesmo autor afirma:

“o professor já considera o processo de recuperação como um momento inerente ao processo de aprendizagem e não mais um apêndice ao final do bimestre ou ano. Entretanto, a ênfase na nota vermelha como critério para proporcionar ao aluno recuperação, pode revelar a permanência de recuperação da *nota* e não, necessariamente, da aprendizagem” (ARCAS, 2009, p. 130 e 131, grifo nosso).

Um aspecto positivo trazido pelas avaliações externas seria o uso de seus resultados na tentativa de melhoria do desempenho dos alunos, fato evidenciado tanto em nossa pesquisa quanto no trabalho de Arcas (2009). Na escola aqui observada a avaliação externa, no caso a AAP, era vista como uma maneira alternativa de se trabalhar uma mesma habilidade – aspecto também descrito como positivo pelos professores-coordenadores entrevistados por Arcas (2009, p. 101). Outro ponto era a intenção de realizar a correção da prova com os alunos, incentivando a reflexão em cima dos erros cometidos e ainda a orientação para que os alunos revisassem as provas antes de entregá-las – todavia, como afirmado anteriormente, não relacionamos essa orientação a um objetivo unicamente pedagógico. Julgamos interessante apresentar mais um exemplo de ação observada na escola aqui estudada quando da elaboração de critérios de correção de questões dissertativas e seu contexto:

“É, planilha de sondagem, porque, quando elas fazem análise de texto, quando a gente faz das sondagens, tem...são todos os critérios...são todos os critérios, então, o texto, a letra A: produziu elementos...produziu os elementos...produziu todos os elementos do texto, ou B: produziu cinquenta...os itens, os episódios, menos de cinquenta por cento dos episódios, então, elas vão fazendo essa análise aberta [...] É [codificamos uma habilidade numa letra e as professoras vão dando o conceito seguindo esse código]. Então, por exemplo, na prova de Português, dos...dos critérios de correção da prova de português do Ciclo de Alfabetização [...] É assim...e, aonde a gente se baseia? Nos próprios critérios de correção do SARESP, das orientações da Secretaria de Educação, então, quando você pega aqui...isso aqui...vai...matemática, então, na questão oito: reconhecer o valor de cédulas, tinham duas cédulas e uma moeda e a gente propôs a situação problema que ele gastou aquilo pra comprar o pão na padaria, então, quanto que ele gastou? Então, era uma nota de cinco, uma nota de dois e uma moeda de um real. Primeiro ano, números inteiros, cinco mais dois, sete e um, oito, então, se ele deu a resposta certa...que ele vai escrever oito reais ou ele vai escrever só o oito, porque, nas provas de primeiro ano, é tudo aberto, do Ciclo de Alfabetização são todas abertas, então, se ele respondeu oito, é A; se ele calcula o valor aproximado da quantia apresentada, talvez por não ter quantificado corretamente a moeda,

então, ele só juntou as cédulas, não junto a moeda, então é B. [...] [Fazemos para] Todas as avaliações...todas as avaliações. A gente tem...uma meio que pré-estabelecida...a de português, acaba sendo igual do primeiro ao terceiro ano, porque é nome próprio, aí, ditado de uma lista, do primeiro ano a gente faz dois, parlenda, que é texto de memória, que é...aí, a gente vê por...ortografia e por segmentação, leitura, então, tem um texto e a gente...eles cantam esse texto e, depois eles circulam. [...] Não [é produzido todo ano pelo grupo de professores], os professores já têm, mas, a cada avaliação...sempre no grupo tem um professor que tem e, aí, elas precisam ajustar aquilo àquela avaliação, então, por exemplo, se você pegar...a de português geralmente é igual, mas a de matemática, de novembro, do primeiro ano, né, e a de matemática de outubro, a que trata de números é a mesma, é contagem de objetos também foi porque é primeiro ano, comparar escrita de duas coleções, aqui já não teve, entendeu, então a gente vai desenvolvendo os critérios (Entrevista – professora-coordenadora).

“Formadora da *Argento*: ‘A avaliação externa é nesse sentido: pra gente olhar para nossa prática...mas não precisamos depender só dela. Sempre tenha esse olhar qualitativo. É avaliação externa em serviço da prática em sala de aula e não o inverso. Quem tem impressão de que é o inverso? [Ninguém levanta a mão] A ideia é sempre essa: avaliar para intervir’” (Reunião de ATPC (Formação dada pela *Argento*) – observação da pesquisadora – 15 de agosto de 2016).

Em contrapartida, Arcas (2009) questiona o quanto o enfrentamento das dificuldades diagnosticadas no SARESP – podemos, contudo, ampliar isto para as avaliações externas de modo geral – não é resultante da relação do SARESP com o IDESP e possa, dessa maneira, se configurar como indício da política de meritocracia que vem sendo, cada vez mais, implantada na rede estadual de São Paulo (p. 127). A política de bonificação atrelada aos resultados do SARESP seria fator estimulante deste contexto (p. 136), além de não podermos deixar de considerar também que as avaliações externas de modo geral, por se resumirem, basicamente, a provas objetivas, gozam de grande aceitação dos professores (p. 147), além de que a escola, tradicionalmente, valoriza o momento de prova, com seu ritual de organização, aplicação, correção e controle (p. 147). Entretanto, importa também considerarmos consequências ditas como positivas pelos professores-coordenadores entrevistados por Arcas (2009), a saber, o fato dos professores buscarem apropriar-se do SARESP, utilizarem seus resultados, reformularem seu trabalho, amadurecerem profissionalmente, compartilharem mais com os outros professores (p. 137).

Outro aspecto que também possui nuances de características formativas e tradicionais ao mesmo tempo refere-se ao vocabulário oriundo da avaliação externa (índices de proficiência, matriz de referência etc.), como aponta Arcas (2009, p. 152) como uma de suas observações da realidade por ele estudada. O trecho a seguir demonstra isto:

“[Tiramos os níveis de proficiência] Da própria orientação do SA-RESP...quando você pega os relatórios do SARESP...eu até tava ontem com um aqui...bom...[...] Quando você estuda os níveis de proficiência do SA-RESP, dos relatórios...quando você estuda eles, então, ele define o que é um aluno Abaixo do básico: é aquele aluno que tem menos de cinquenta por cento das habilidades desenvolvidas [...] Então, por exemplo, quando você pega...todo ano vem o relatório pedagógico, tá? [...] Só que vem só no ano seguinte (risos) [...] E aí vêm todos os gráficos...isso aí é do Estado de São Paulo, então, aqui você tem os níveis de proficiência...aqui [...] Então, primeiro ele classifica em Insuficiente, Suficiente e Avançado. O Insuficiente é Abaixo do básico: domínio insuficiente dos conteúdos e competências, então, Abaixo do básico é menor que 125 pontos, tá? Na régua, porque existe uma régua...tá...então, aqui ele vai...e, aí em cada habilidade, tudo. No Suficiente tá dividido entre Básico e Adequado: Básico é o domínio mínimo, então, a gente considera cinquenta por cento...mas, possuímos estruturas necessárias. O Adequado ele possui o domínio pleno dos conteúdos, mas, a gente calcula 75%, e o Avançado são a...demonstra conhecimento e domínio acima do requerido...mas, o acima do requerido...porque toda avaliação sempre vem alguma questão além dos conhecimentos deles...necessários, básicos...conhecimentos referentes aquele ano, só que, o aluno, pelos conhecimento que ele foi desenvolvendo, pelas habilidades que ele foi desenvolvendo, ele pode usar estratégias próprias pra...realizar aquela atividade, pra resolver aquele exercício...e, muitas vezes ele pode se dar bem, então, a gente instituiu aqui na escola assim: se o Abaixo do básico é abaixo da média, então, o que que é Abaixo do básico pra nós? Zero, um, dois, três, quatro...em notas, em menções finais, tá? Bimestrais, tudo....Se o aluno Básico é o aluno mediano, então, é cinco, seis. O aluno Adequado...aqui o Adequado é o nível que eles precisariam estar, nós colocamos sete, oito. E o Avançado, que é aqueles acima, nove, dez. Mas, quando a gente vai ver aqui nas planilhas, o que que a gente faz? A gente faz por porcentagem de acertos mesmo, então, aqui, aquele aluno que acertou 50% da prova, então, tem tantos pontos? Então, de zero a tantos pontos, está Abaixo do básico; aquele aluno que teve...é...de 50 a 70...60...60...70% de acertos, é Básico; de 71 a 80% dos acertos...a 90% dos acertos, é Adequado. E o Avançado é aquele aluno que ou gabaritou ou errou uma questão. A gente faz toda essa porcentagem...a gente resolve tanto em números absolutos essa análise, quanto em porcentagem pra poder ir comparando” (Entrevista – professora-coordenadora).

Ao identificar a necessidade de uma linguagem comum, a equipe pedagógica da escola demonstra, mais uma vez, que suas ações têm como principal objetivo a aprendizagem dos alunos, ou seja, perceberam que era necessário o estabelecimento de critérios para que todos os professores pudessem melhor compreender o que cada aluno efetivamente sabia. Para isso, apropriaram-se do vocabulário oriundo da avaliação externa (ARCAS, 2009), adaptando-o à sua realidade, como nos contou a professora-coordenadora no início do trecho destacado e como podemos perceber nos trechos a seguir:

“[Essas categorias vão permeando tudo o que tem a ver com a avaliação do aluno aqui na escola] Sim, sim, tudo [...] isso é uma escolha da escola, isso é uma...necessidade que a escola foi percebendo que você precisa saber: 'Ah, numa sala eu tenho tantos alunos Adequados', 'Ópa, numa sala eu tenho...!', o que são alunos Adequados? Então, é uma linguagem que a escola pegou do SARESP, da avaliação externa e...usou...e, pra nós, é a nossa linguagem do

dia a dia [...] É engraçado....engraçado...é engraçado porque assim, enquanto o aluno tá no primeiro ano e ele não está alfabético, então, a gente fala por nível de....é...de alfabetização, é o aluno tá pré-silábico, silábico com valor...então, o primeiro, segundo Conselho do primeiro ano a gente fala nisso: alfabético, não alfabético, o nosso foco é esse. A partir do momento que o aluno se torna alfabético, inclusive as menções de primeiro bimestre a gente dá assim: o aluno entrou com valor, ele conseguiu mudar de hipótese, ele é cinco; conseguiu mudar de duas hipóteses, naquele bimestre, ele é tal...a gente senta o grupo de professores e....a gente meio que padroniza as menções que a gente vai dar, tá? Aquele aluno que chegou pré-silábico...eu tenho aluno que chegou pré-silábico e, no mesmo mês, se tornou silábico alfabético, então, olha o esforço que esse aluno fez, então, ele pode ser...ele é um oito, ele é um nove. E eu tenho aluno que começou pré-silábico e terminou, ontem, pré-silábico...[...] Ele continua com nota vermelha...e foi essa nota vermelha que alertou, fez os pais se mexerem, a psicóloga falou que ele tem...precisa fazer acompanhamento...entendeu? Então, aí, depois que ele se torna alfabético, aí a gente muda o vocabulário: aí a gente...[...] É, Abaixo do básico, Avançado...e a gente explica isso pros pais [...] no Conselho...é que o Conselho do primeiro bimestre é muito longo, porque a gente precisa...na realidade, sou eu...eu explico tudo isso pros pais: o que que é o aluno alfabético, Avançado...o que que é o Adequado, então, por aí os pais vão entendendo...porque as crianças usam: 'É Adequado, é Avançado, eu tô no tal', faz parte da linguagem deles, então, isso eu também explico pros pais. Então, o aluno que no primeiro bimestre, vai, no primeiro ano, tirou nove porque ele foi...ou ele se tornou alfabético, ele mudou de...o critério que a gente usar....no segundo, pode ser que ele venha pra seis, porque aí a gente começa a ter outros objetivos, outras habilidades''' (Entrevista – professora-coordenadora).

“Formadora da *Argento*: ‘[...] O que é um aluno Adequado? O que que tem que olhar? A matriz’. Professora do 5º ano: ‘A gente fala tanto isso que até as crianças falam: ‘Professora, eu tô no Adequado’” (Reunião de ATPC (Formação dada pela *Argento*) – observação da pesquisadora – 29 de agosto de 2016).

“Formadora da *Argento*: ‘Adianta a gente saber quem é Adequado, Básico...? A gente tem que qualificar’” (Reunião de ATPC (Formação dada pela *Argento*) – observação da pesquisadora – 29 de agosto de 2016).

Todavia, não é sempre que a equipe pedagógica consegue atribuir sentido aos tão usados níveis de proficiência (Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado) acarretando, como descrito pela professora-coordenadora em sua entrevista e pelo comentário da professora durante uma reunião de ATPC, em um uso semelhante ao da nota: o que significa um 10? Quais conhecimentos o aluno que tirou um 9 possui? Quais dificuldades um aluno que tirou 5 possui? Percebemos em alguns momentos certo esvaziamento do significado dos níveis de proficiência, não havendo correlação clara entre os conhecimentos efetivamente adquiridos correspondentes aos níveis de proficiência. Temos que destacar, mais uma vez, o movimento da equipe pedagógica na busca de superar esse esvaziamento: a produção do documento intitulado *Quinta Menção*, o qual traz as habilidades e competências esperadas para cada nível de proficiência, o qual jul-

gamos ser uma ação claramente focada na aprendizagem dos alunos, que só alcançará seu objetivo ao se tornar corriqueira na rotina da escola.

Podemos perceber essa mistura de objetivos, ao mesmo tempo em que se busca a aprendizagem dos alunos, valoriza-se demasiadamente os resultados vindos das avaliações externas em detrimento daqueles fornecidos pelos instrumentos internos. Afirmamos, com isso, não a incapacidade destes instrumentos externos de fornecerem informações com as quais os professores possam trabalhar e, com isso, propor ações que efetivamente auxiliem seus alunos a adquirirem os conhecimentos desejados. Ressaltamos, todavia, a distância que estes instrumentos podem ter da realidade que de fato se dá no interior da sala de aula, considerando os conteúdos trabalhos, as habilidades pretendidas e os objetivos almejados, de maneira que, concentrar-se primordialmente nos resultados fornecidos pelas avaliações externas pode trazer falsas premissas nas quais o professor se baseia para agir ou mesmo apenas panoramas amplos que pouco informam sobre o percurso efetivamente empreendido por determinado aluno para aprender. Não afirmamos também que os instrumentos produzidos e aplicados pelos professores sempre serão as melhores maneiras de se apreender tal percurso; isto se dará, minimamente, se este for o interesse do professor e da equipe pedagógica, ou seja, se o que for de maior importância na relação pedagógica seja que o aluno aprenda.

De maneira similar à que se posiciona Arcas (2009), também não somos contrários à avaliação externa, entendemos que ela tem objetivos distintos dos da avaliação interna e, por isso, deve-se ter muita cautela ao se substituir esta por aquela ou mesmo tentar se apropriar de seus modos de ação sem a reflexão mínima necessária para isto. Questionamos, portanto, implicações que elas possam ter que vão de encontro aos princípios de uma avaliação formativa (p. 69). Um último aspecto diretamente relacionado às avaliações externas (em especial ao SARESP) e com implicações diretas aos princípios da avaliação formativa são os índices gerados a partir daquelas. Sem dúvida alguma, o IDESP é o que possui maior influência nas decisões tomadas na escola aqui observada, no entanto, também consideraremos o IDEB. Como descrito no PGP, os direcionamentos das ações pedagógicas são em sua totalidade norteadas pelos índices educacionais. Este mesmo documento afirma, ainda, que a avaliação externa do rendimento escolar ocorre como Políticas Públicas de Educação, de maneira que, em nível nacional, a Prova Brasil gera o indicador IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

-, e, em nível estadual, a Prova SARESP gera o indicador IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo. De acordo com o PGP, os indicadores têm como objetivo nortear as Políticas Públicas de Educação e possibilitar a cada Unidade Escolar a reflexão sobre desempenho comparativamente consigo mesma e com as demais escolas da Diretoria de Ensino, do Estado e do País. Afirmando, ainda, que o indicador de desempenho diagnostica os resultados de aprendizagem e a Equipe Escolar articula estratégias para a tomada de decisões no âmbito da própria escola construindo uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Algumas das consequências relacionadas aos índices foram o fato dos “índices bons no IDESP” resultarem em aspectos considerados positivos tanto pela professora do 5º ano quanto pela professora-coordenadora, a saber, o orgulho que a equipe tem destes índices, de, então, receberem o bônus⁶⁴, do resultado do índice refletir o bom trabalho realizado pela escola e dos pais buscarem a escola em virtude dos índices.

“Coordenadora [...] mostra a homenagem porque a escola está entre as 10 melhores escolas dos anos iniciais do Estado. Ela diz que não estão entre as 10 melhores, que ela é a melhor escola, segundo o IDESP (nota 7,7). Ela fala que muitos falam que a escola está em um bairro muito bom, a clientela é muito boa... ‘Não, nossa clientela não é do entorno, são pais que buscam um ensino diferenciado e quem faz a escola são vocês, são os pais interessados em acompanhar os filhos’. [Antes, ela havia comentado que eles vêm o desempenho dos alunos e da escola através das avaliações externas e ano que vem eles serão o índice do SARESP dessa escola]” (Conselho de Classe - 4º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“Apresentação das seguintes informações sobre o IDESP: 2011 – nota 7,3 (150 alunos), 2013 – nota 8,0 (42 alunos), 2015 – nota 7,7 (150 alunos)” (Conselho de Classe – 5º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“[...] Então, na cabecinha deles acho que eles pensam: ‘Bom, é uma escola diferente’, é realmente uma escola diferenciada, não é a escola padrão da rede, né, não é, mas eu acho que por conta disso. Então, como tem um índice bom, os índices são divulgados, né? As pessoas têm mais acesso agora aos índices, antes não tinha, essa acessibilidade era um pouquinho mais pra algumas pessoas que gostavam de fuçar, hoje em dia tá escancarado pra quem quiser saber, né? Basta querer que você consegue. Agora, por que que disso? Não sei. O grupo aqui é um grupo muito bom de professores, certo? Tem seus defeitos, dificuldades, não sei o nome que queiram dar? Lógico que temos, afinal de contas somos todos humanos e passíveis de erro, né? Mas eu acho que aqui o pessoal é muito empenhado também, então, junta tudo: família que quer o melhor e os profissionais da escola, todos, no geral que também querem o melhor, então, esse casamento de a gente tá procurando realmente o melhor pro aluno e a gente tá sempre fazendo ajuste aqui, ajuste ali,

⁶⁴ Destacado, no contexto também do IDEB, por Alavarse; Bravo; Machado, 2013; Sousa; Oliveira, 2010; Sousa; Pimenta; Machado, 2012.

né, pra poder melhorar, eu acho que é isso que também deixa o trabalho um pouco mais fácil pra gente” (Entrevista – professora do 5º ano).

“O que influencia [o IDEB e o IDESP]...acho que na escola o que influencia é justamente por conta daquilo que os pais pensam da escola, né. Lógico, a gente fica super satisfeito de ter uma nota tão boa, sem dúvida nenhuma, todo mundo orgulhoso: ‘Eba, ajudei, beleza’, lógico (risos), quem que não gosta de um elogio, né? Afago no ego é bom (risos). Agora, os pais vêm cada vez mais de longe, falando que a escola é boa...tem uma fila de gente pra entrar aqui, porque não cabe mais [...]” (Entrevista – professora do 5º ano).

Entretanto, aspectos ruins também foram relacionados aos “índices bons no IDESP”, sendo eles: a maior cobrança em cima dos professores e da professora-coordenadora considerando o fato de não poder diminuir o patamar em que a escola se encontra no índice; a elevada exigência com relação à postura de trabalho e comprometimento esperada dos atores desta escola; a necessidade de maior minúcia, maior atenção aos detalhes do trabalho tendo em vista a elevação do índice, como nos mostram os trechos a seguir:

“[...] O que o índice mostra? Que a gente fica satisfeito, lógico, mas também preocupado [...] Porque não pode baixar (risos) [...] Opa, não posso baixar, porque é isso que cobram da gente. Vem na brincadeira: ‘Olha lá, hein, nós tivemos a nota, não pode baixar’, tá na brincadeira, mas toda brincadeira tem um fundinho de verdade e, realmente, se você teve a possibilidade de ter essa nota, a gente tem que trabalhar mesmo, a gente tem que manter e, não só, manter, como sempre elevar, sempre elevar. Existe coisas que influenciam, nós até já falamos, com as salas do jeito que tavamos esse ano, os quintos anos, é bem provável que nossa nota caia um pouco, então, a gente até fala sempre, a gente já avisa: ‘Esse ano, tranquilo, todo mundo dormir, vai todo mundo ganhar bônus’ (risos), né? Mas, esse ano agora a gente já falou desde que nós pegamos, no comecinho do ano, já lá no comecinho do segundo bimestre: ‘Vai ser difícil manter a nota porque o grupo é totalmente diferente’ e não só na minha sala, pelo que minhas colegas falaram, de todas, de todas, bem diferente, e aí...” (Entrevista – professora do 5º ano).

“[O papel do IDEB e do IDESP na escola é] A importância é...é o trabalho, então, você trabalhou direito? Você tem o IDESP lá em cima, só que, quanto mais alta é sua nota, mais minúcia você tem que ver no seu trabalho pra você manter essa nota, melhorar essa nota, aí é complicado, aí a cobrança vem muito grande. Aí, você fica muito exposto, então, na Diretoria...aparece na Diretoria de Ensino que nós somos a melhor da...a escola da...da capital e a primeira do Estado de São Paulo nos anos iniciais, então, é a escola, sabe? A escola modelo, não tem problemas, magina! Tem pai que reclama, tem pai que quase bate na gente, tem aluno problema, é uma escola! Só que até na...no...na outra sexta-feira, que eu tive...foram premiadas as pessoas com melhores ações e eu fui lá...é...aí, aí, o pessoal da Diretoria me pediu pra falar, eu falei: ‘Então, a gente só trabalha...a gente faz, é...aplica os projetos da Secretaria da Educação, acredita nisso, vai a fundo, acompanha a aprendizagem dos alunos’, é isso” (Entrevista – professora-coordenadora).

Outro aspecto ruim foi destacado por uma professora durante a reunião de ATPC e dizia respeito ao cerceamento das atividades da escola em virtude do foco estar volta-

do para o IDEB e o IDESP. Trazemos, agora, os trechos que apresentam tais consequências:

“Professoras do 4º ano e professora readaptada querem propor projetos que envolvam respeito. Professora readaptada diz que seria legal trabalhar junto com professores, alunos e funcionários. Professora de Educação Física diz que nessa escola, se não for português e matemática, não vai ser trabalhado nada: ‘Aqui só trabalha projeto do *Ler e Escrever*’, ela menciona que está aqui há 10 anos e que sempre espera que os planejamentos conversem, mas que isso não acontece. ‘Aqui o foco é o IDEB, o SARESP, se sai disso...’” (Reunião de ATPC (Formação dada pela *Argento*) – observação da pesquisadora - 7 de novembro de 2016).

A intenção de se obter “bons índices no IDESP” ou no IDEB não necessariamente encerra nesta prática características unicamente condenáveis, de modo que não se pode afirmar sempre que, ao ter este objetivo, os alunos, portanto e via de regra, não aprendem. A realidade aqui observada, com a mescla de características já aqui mencionada, evidenciou que o caminho que se deseja percorrer em busca de uma avaliação formativa tem que privilegiar e objetivar a procura, em primeiro lugar, pelo aprendizado do aluno, no que isso possa significar considerando-se ações que permitam que isto possa acontecer – com *feedbacks*, observações e intervenções articulados de maneira cuidadosa. Caso a busca pelos “bons índices” encerre-se em si mesma, aí poderíamos afirmar que são, então, práticas que vão de encontro aos princípios de uma avaliação formativa e devem, portanto, ser questionadas (ARCAS, 2009, p. 69). Importante ressaltar também que dentro deste contexto pode haver não só mistura de ações como de pontos de vista, de maneira que “se não houver uma mudança na concepção de educação, dificilmente a avaliação adquirirá uma perspectiva formativa” (p. 141), ao passo que não interessa modificar os instrumentos, mas os objetivos da avaliação (p. 141), ou seja, “o importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 31 apud ARCAS, 2009, p. 141).

Retomando algumas informações apresentadas aqui acerca das características e das funções das avaliações externas definidas por Fernandes (2009), observamos correspondência nos seguintes aspectos: de fato as avaliações externas aqui descritas são preparadas e controladas por entidades externas à escola e sua aplicação é controlada pelo governo (aplicando-se este fato mais ao SARESP do que às AAPs, tendo em vista as últimas serem administradas pelas professoras das salas); os exames são elaborados a partir dos conteúdos constantes nos currículos (no nosso caso, *Matrizes de Referência do SARESP* e *Matrizes de Avaliação Processual*) enfatizando-se o conhecimento dos

conteúdos (mais especificamente, focando-se nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como apontam Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 20)); as provas são iguais para todos os alunos e são realizadas por grande número deles (mesmo considerando a diferente periodicidade e modos de coleta censitários ou amostrais); as avaliações externas neste contexto têm as funções principais de certificação e de controle e não de seleção⁶⁵; os conteúdos, os critérios de correção e os resultados são públicos. Como já destacado dentre as características retomadas acima, julgamos presentes nestas avaliações externas as funções de certificação e de controle, acrescentamos, ainda, a essas a função de monitoração (associada à prestação de contas; e que promove a publicação de *rankings*) e de motivação (essencial quando os exames não têm qualquer efeito na vida escolar dos alunos).

Como havíamos afirmado anteriormente, o Estado, com as avaliações externas, possui função reguladora (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012) e disto decorrem efeitos, como os descritos por Madaus (1988):

1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.
2. Quanto mais indicadores sociais quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerão tais processos tentando monitorá-los.
3. Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste.
4. Em cada ambiente em que se operam testes, desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define “de fato” o currículo.
5. Os professores dirigem particular atenção à forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustam o que ensinam de acordo com ela.
6. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.

⁶⁵ Ressalta-se, no entanto, que, apenas no ano de 2001, o SARESP apresentou um novo objetivo: “aferir junto aos alunos, as condições para a continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para a promoção do aluno”, nos informa Arcas (2009, p. 58) e Sousa e Oliveira (2010, p. 807 e 808), evidenciando, portanto, função de seleção.

7. Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame (p. 94 apud SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 798 e 799, tradução dos autores).

Não nos posicionamos aqui contrários à avaliação externa, contudo, não podemos deixar de considerar os efeitos arrolados acima tendo em vista o potencial que eles guardam de dificultar “o trabalho pedagógico no sentido de promoção da igualdade e de proporcionar condições para que todos permaneçam e aprendam na escola” (ARCAS, 2009, p. 162). Ainda há muito o que se fazer no sentido da “avaliação externa ser utilizada em toda sua potencialidade pelas escolas, sem que estas percam sua autonomia pedagógica e didática” (p. 128). O SARESP, atrelado a um currículo unificado, reforça práticas avaliativas mais tradicionais – comprometendo a noção de ritmos diferenciados de aprendizagem, aspecto tão elementar na ideia da Progressão Continuada e dos Ciclos, de maneira que, se o SARESP (e outras avaliações externas, que possuem o mesmo perfil, os mesmos objetivos) adquirir uma centralidade cada vez maior, a lógica de uma avaliação formativa poderia estar comprometida tendo em vista a lógica classificatória, não mais centrada no aluno, mas no desempenho da escola e dos professores, impulsionados pela meritocracia⁶⁶ implementada pelo IDESP (e por outros índices) e pelo pagamento do bônus⁶⁷ (p. 139 e 140).

Seria necessária uma mudança na concepção de educação (ARCAS, 2009, p. 141), de modo que crenças e valores arraigados na forma de organização do trabalho pedagógico e práticas avaliativas também possam ser revistas (p. 158)⁶⁸, importando,

⁶⁶ Aspecto também evidenciado por Alavarase, Bravo e Machado (2013) ao estudarem as políticas de responsabilização no contexto dos sistemas municipais de avaliação (p. 26), de maneira que, a meritocracia reuniria os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Ela também estaria fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, e seria principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação seriam assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela (FREITAS, 2011, p. 17 apud ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 26).

⁶⁷ Sousa e Oliveira (2010) afirmam que o impacto que os resultados das avaliações externas teriam nos salários, bônus ou recursos repassados afetaria, inclusive, a confiabilidade destes resultados (p. 811), sendo estes de tal maneira conformadores da influência das avaliações externas que não mais podemos compactuar da opinião destes autores ao afirmarem que a escola praticamente desconhece os índices a ela relacionados, que o uso destes por parte dos gestores é escasso ou inexistente ou de que os pais pouco interagem com a avaliação (p. 813 e 814).

⁶⁸ Este autor destaca ainda que o professor não é o único responsável pela transformação da escola, no entanto, suas concepções e valores têm influência quando se pretende promover alguma mudança, de modo que, sem sua adesão, as mudanças serão muito mais difíceis, se não praticamente impossíveis, de se efetivarem na prática escolar (ARCAS, 2009, p. 159).

desta forma, refletir mais profundamente, por exemplo, se é realmente válido e equivalente substituir um instrumento de avaliação interno por outro externo, ou, ainda, acerca das práticas de avaliação ditas como contínua, mas que na verdade não mudam a concepção de avaliação na qual se baseiam e perpetuam a ênfase na nota constituindo-se, na prática, apenas na multiplicação de instrumentos de avaliação (p. 143), evidenciando, neste caso, a força da cultura escolar e sua dita imutabilidade (p. 144). Ressalvamos, contudo, que, a partir dos dados coletados, observamos que as mudanças se instauram, no entanto, isso se dá em meio a um cenário de múltiplas concepções, dificultando evidenciá-las.

Deve-se afirmar, mesmo com toda a influência aqui percebida das avaliações externas nas práticas avaliativas do dia a dia da escola, que o foco na aprendizagem dos alunos existe⁶⁹; é baseado nele que a equipe pedagógica busca superar suas limitações, muitas vezes se inspirando nas práticas externas, adaptando-as (de maneira semelhante ao relatado por Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 25) no contexto das políticas municipais de avaliação externa). Enfatizamos, apenas, o cuidado que se deve ter ao fazer tal transposição, considerando, principalmente a diferença dos objetivos inerentes às avaliações externas – que visam traçar um panorama da rede de ensino analisada – e às avaliações internas – as quais devem ter como principal objetivo a aprendizagem do aluno, buscando a coleta de dados que lhe permita afirmar se o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo, habilidade ou competência ensinados e, se possível, forneça pistas dos modos de raciocínio que o aluno empreendeu para fazê-lo, possibilitando, com isso, uma ação mais específica e cuidadosa do professor caso seja necessário ajudar determinado aluno (de maneira semelhante ao defendido por Sousa e Oliveira, 2010, p. 818).

Continuaremos, a seguir, com a apresentação de mais um aspecto relacionado a orientações externas à escola que influenciam suas práticas avaliativas. As Parcerias que a escola estabelece, cada uma a sua maneira, exercem seu papel nos modos como a escola delimita suas ações relacionadas à avaliação da aprendizagem dos alunos.

⁶⁹ Sousa, Pimenta e Machado (2012) defendem, a partir da realidade por eles estudada – a saber, a implementação de sistemas municipais de avaliação – que, mesmo se reconhecendo uma ênfase em resultados de avaliações, que induzem ao estreitamento do currículo escolar e a supervalorização das provas como instrumento de avaliação, “há que se realçar que, de algum modo, tem mobilizado os diversos segmentos das redes de ensino para a garantia de desenvolvimento dos alunos, mesmo que esse se restrinja ao domínio de conteúdos e habilidades de determinadas disciplinas” (p. 20).

2.3. Parcerias: presenças e delimitações nas ações pedagógicas

O *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) afirma que a Equipe Escolar está aberta a parcerias que venham agregar valores e aprendizagens significativas para toda a comunidade escolar. Como mencionado anteriormente, a análise da participação das parcerias foi feita considerando-se sua interferência no alcance do objetivo do aprendizado efetivo dos alunos, intentando apreender estímulos a uma construção de sentido do conhecimento com o aluno ou a uma valorização de resultados finais apenas, focando nas notas ou nos níveis de aprendizagem. A escola possui diversas parcerias: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) *Parceiros da Educação* (cujo investidor, segundo o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), é o *Grupo Jereisatti – Shopping Market Place*), Escola Campo de estágio da USP, Secretaria Municipal da Cultura – realizando eventos culturais da zona sul, *Argento* – Desenvolvimento Profissional e, segundo a professora-coordenadora, com a Biblioteca Prestes Maia e a Unidade Básica de Saúde da região, enfatizando, com relação a estes últimos, sua importância pedagógica para a escola:

“E a gente tem parcerias também com outras, em outras situações, mas não monetária, né. É, por exemplo, parceria com a Biblioteca Prestes Maia, parceria com a UBS, parceria com a Casa de Cultura, então, essas parcerias, eles têm eventos pedagógicos lá? Eles ligam uns dias antes: ‘Ah, interessa? Interessa? Qual a faixa etária? Quantos lugares você tem?’, aí eu mando...converso com as professoras, elas...falo: ‘Gente, oh, pro perfil do terceiro ano, tenho trinta vagas, então, ah, nenhuma das três ainda saiu, então eu vou pelo alfabeto, letra A, ou, então, daquele dia a professora tem alguma outra atividade que não dá pra remarcar, alguma situação, então eu vou pro B.’. Agora, tenho vaga pra sessenta alunos, então, da outra vez vai uma e aí vai outra. Então, conforme eles vão me ligando e tendo essas propostas, tendo essas vagas a gente vai mandando. [...] [Esse ano] não teve tantos porque as verbas deles também...mas, o que mantém alguns projetos da Prestes Maia e da Casa de Cultura são os nossos alunos. Pra eles é o máximo, né. Eles andam todo esse muro aqui da biblioteca...da hípica...todo mundo uniformizado, então, não tem nenhuma peruinha que não passa e não buzina e, aí para trânsito pra poder atravessar, só quando eles travessam a João Dias, que a Casa de Cultura é em frente, que eu peço pra Ronda acompanhar. Agora, caso contrário, eles vão sozinhos com as professoras, sempre mando a professora e mais um funcionário, só se eu não tenho um funcionário...mas, pelo menos, duas professoras vão” (Entrevista – professora-coordenadora).

A parceria com a USP é feita através do Projeto Escolas Campo – Formação em Diálogo, por meio do qual se realiza estágio curricular em escolas públicas parceiras com acompanhamento do Programa de Formação de Professores da Faculdade de Edu-

cação da Universidade de São Paulo⁷⁰. Em uma das reuniões de ATPC do ano acompanhado, a atividade realizada estava relacionada a este projeto, sendo que a discussão estava planejada para caminhar nos seguintes moldes:

“Apresentação das educadoras da USP. 1. Apresentação dos participantes e objetivo do encontro. 2. Atividade em dupla: em tarjetas coloridas, uma cor para cada questão, propor que escolham uma experiência de estágio no percurso de sua formação e respondam sucintamente a três questões: a. Como foi sua recepção na escola? b. Como foi a relação com o profissional que te acompanhou? c. O que você aprendeu com esse estágio? 3. Apresentação das respostas pelos participantes e identificação de pontos que podem ser utilizados para relação com a proposta do Projeto Escolas Campo (educadoras e [professoras da USP]). 4. Apresentação do Projeto Escolas Campo: por que pensamos o Projeto e como está organizado o estágio na FEUSP. Proposta geral do Projeto e pontos de destaque: boa recepção ao estagiário, não se sentir perdido na escola, conhecer o contexto da escola para além da sala de aula, outros. Apresentar trechos de avaliações dos alunos sobre o Projeto. A relação dos estagiários com as educadoras. 5. Por que estamos tendo essa conversa: ressaltar a importância dos profissionais da escola na formação do futuro professor, respeitar a escola como espaço de formação e seus profissionais, importância do momento da devolutiva (fazer a pergunta: quando vocês fizeram o estágio deram uma devolutiva para o profissional que as acompanhou?) (Educadoras e professora). 6. Finalização ([Professoras da USP]) (Reunião de ATPC – Registro da Ata – Atividades – 26 de setembro de 2016).

De fato, pudemos perceber, ao longo das nossas observações, que a escola possuía estagiários participando de suas atividades diariamente, incluídas, aí, as reuniões de ATPC (por exemplo, na reunião do dia de 17 de outubro de 2016, seis estagiários participaram daquela reunião; a Formadora da *Argento* e a professora-coordenadora incentivavam a inclusão deles nas discussões que estavam acontecendo). Apesar da escola e do grupo de professores demonstrar estar aberta às parcerias e aos estagiários e às contribuições que eles podem trazer e que a escola pode ter em suas formações, estas relações, obviamente, também possuem aspectos conflitantes, como podemos perceber nestes comentários feitos pelas professoras do 5º ano durante um Conselho de Classe:

“Discussão sobre estagiários: quantidade de estagiários por sala (um, às vezes, dois e como isso pode atrapalhar), comprometimento dos estagiários, horário de chegada, postura durante a aula (professora relata que estagiária dormia durante a aula, outra professora relata que a estagiária fazia trabalho da faculdade durante a aula, coordenadora diz que os estagiários que vinham da USP nesse 2º semestre estavam perdidos, sem orientação dos professores, não sabiam o que vinham fazer aqui e o que salvava eram as educadoras que faziam a mediação), postura dos estagiários (roupa que usam para vir para o estágio, falta de comprometimento com o horário já pré-estabelecido com a coordenadora com relação à professora com quem estagiar e horários a se-

⁷⁰ Disponível em: < <http://www4.fe.usp.br/projeto-escolas-campo-formacao-em-dialogo>>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

guir)” (Conselho de Classe – 5º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

A parceria que mais demonstrou ter influências nas práticas da escola foi a realizada com a *Parceiros da Educação*, a qual teria se iniciado, segundo a professora-coordenadora, com a antiga diretora, que os teria buscado, tendo já completado oito anos de parceria – tempo, este, acima do máximo comumente estabelecido, que é de cinco anos – em virtude, de acordo com a professora-coordenadora, dos bons índices (referindo-se ao IDEB e IDESP) que a escola possui. A *Parceiros da Educação*, como já mencionado anteriormente, é uma Associação sem fins lucrativos, certificada como OSCIP, que trabalharia por uma educação pública de qualidade no Brasil, e desde 2004 promove parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, além de apoiar o governo na adoção de políticas públicas que ajudariam a impulsionar esta melhoria e potencializar os investimentos governamentais na área da educação⁷¹. A *Parceiros da Educação* identificaria escolas públicas que necessitem e tenham interesse em estabelecer parceria, sendo que o principal critério para indicação de uma escola a um potencial parceiro seria o comprometimento da Equipe Gestora e do Corpo Docente com a melhoria da qualidade da educação⁷². A *Parceiros da Educação* também seleciona e apresenta ao Parceiro um Facilitador de Parceria – um profissional que atuará na mediação da Parceria, monitorando todas as ações que serão implantadas junto à Escola⁷³. Exemplos de ações da Facilitadora desta escola podem ser encontradas nos trechos abaixo:

“Uma funcionária da parceria acompanha todas as ATPCs. Essa funcionária pergunta para a Formadora da *Argento* se tem como elas fecharem a questão das atividades, porque ela está com menos de 17% de entrega das atividades e ela não pode mandar isso. Pergunta se não tem como elas fazerem em sala. Formadora da *Argento* diz que sim, que está sempre recebendo as atividades. A funcionária diz que ela tem 100% das atividades no *Matema* [outro curso dado em outro horário]. Formadora da *Argento* pergunta como eles fazem, se é em sala ou em casa, a funcionária diz que algumas são em sala, outras são em casa. Formadora diz que ela vai fazer uma atividade hoje e aí conta para quem veio hoje e na aula que vem faz outra. Professor de Artes entrega atividade, Formadora da *Argento* mostra para a professora-coordenadora e para a funcionária da parceria. A funcionária comemora, diz que ela tem que registrar e só duas pessoas entregaram, só 17% e ‘o empresário que saber, né?’” (Reunião de ATPC (Formação dada pela *Argento*) – observação da pesquisadora – 17 de outubro de 2016).

⁷¹ Disponível em: <<http://www.parceirosdaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

⁷² Idem.

⁷³ Disponível em: <<http://www.parceirosdaeducacao.org.br/modelo/>>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

“Coordenadora conversa com a Funcionária da parceria. Obs.: na maioria das ATPCs, a coordenadora fica conversando com a funcionária da parceria, elas parecem falar sobre faltas, atividades entregues, lista de presença etc.” (Reunião de ATPC (Formação dada pela *Argento*) – observação da pesquisadora – 24 de outubro de 2016).

“É, porque, essas reuniões da equipe gestora são muito importantes, acontecem...aconteciam, né, segunda-feira porque também participa dela a [Ci.], que é a facilitadora da Parceria, então, quando a equipe gestora senta pra conversar, a gente alinha, ahn, atitudes, procedimentos ou ações que precisam acontecer é...então, alinha a secretaria, porque a [E.], que é a gerente, também participa, então, a gente alinha tudo isso...Ah...então, quem participa, né? Diretor, vice-diretor, coordenador, gerente de organização e a facilitadora. Então, a gente fazia pra alinhar tudo isso” (Entrevista – professora-coordenadora).

Os modos de participação da parceria incluíam ações relacionadas a auxílio financeiro (como, por exemplo, custeando a impressão das agendas dos alunos ou auxiliando no aluguel de ônibus para excursões) além de ações voltadas ao pedagógico (realizando avaliações dos alunos, fornecendo professores para a recuperação⁷⁴ e promovendo cursos para a formação dos professores):

“Coordenadora termina as orientações e diz que elas vão para a biblioteca fazer o que elas têm que fazer e preencher um papel sobre as ações da parceria (recuperação, reforço, Curso *Matema* de março a novembro, auxílio da festa junina, dinheiro para ônibus, aquisição das sacolas literárias para o 4º ano, aquisição das agendas, almoço de confraternização de final de ano, premiação do tablete, curso de coordenação); ‘90% da parceria é pedagógico, formação de professores e reforço e recuperação’” (Reunião de ATPC – observação da pesquisadora – 28 de novembro de 2016).

“Olha, eu vou te ser bem sincera, as [formações] da Parceria eu não gosto, eu não gosto [...] Primeiro, porque eu acho que é chover no molhado porque tudo o que veio e trouxeram pra cá não foi novidade nenhuma pra gente. Tanto que a própria moça, essa última moça que veio, ela conversando, a gente: ‘Não, a gente já faz isso, a gente já faz isso’, ela faz assim [entrevistada imita a formadora fazendo cara de interrogação]. Ela olhou uma hora pra gente: ‘Gente, mas vocês já fazem tudo isso’, como que ‘Eu não sei o que tô fazendo aqui’. Então, não sei se o grupo já tá tão entrosado e a gente já tem uma série...um bom...um tempinho bom, né, um bom tempo trabalhando, e é um grupo que gosta de investigar, é um grupo que gosta de inovar, é um grupo que gosta de estudar, então, a gente tá sempre trocando alguma coisa, sempre trazendo alguma coisa nova, sempre vindo: ‘Olha, vamos fazer assim, vamos fazer desse jeito, vamos tentar desse jeito [...] [Escolhemos o curso da parceria achando que seria] Outra coisa...por que quando ela falou, a gente: ‘Bom, ‘avaliação’, oba, legal. Vamos pensar o quê? Vamos pensar sobre avaliação, mas não, era pra como construir um instrumento avaliativo’. Eu não vi tudo porque depois eu entrei em licença *premium* e fiquei um mês afastada, mas acho que não mudou muita coisa, porque quando eu voltei, que acho que foi a penúltima ou última aula, tava mais ou menos na mesma coisa, então, eu falei assim: ‘Ah, não teve nada de muita novidade, não perdi muita coisa’, mas a gente já tinha, então, por exemplo: ‘Ah, você tem lá...vai fazer...vai elaborar uma questão...objetiva...você tem que ter a resposta certa, óbvio, tem

⁷⁴ Essa temática será aprofundada no Capítulo 3, em sua seção que trata especificamente sobre as ações de Recuperação e Reforço empreendidas pela escola.

que ter uma resposta que possa pensar...por exemplo, num problema de matemática que envolva adição, aí você vai dar lá o resultado da adição, você vai dar lá como se ele tivesse feito uma subtração, você vai dar lá uma resposta como se ele tivesse feito todo o pensamento, todo o raciocínio mas errou o cálculo’...isso a gente já faz. A gente não faz assim: ‘Ah, não, tenho a subtração...o resultado é...ah, Maria vai ter dez bananas...a resposta é essa...ela foi passear no shopping...’. A gente sabe que tem prova que é assim, mas a gente não, a gente já tem esse costume porque a gente tá sempre estudando” (Entrevista – professora do 5º ano).

“Coordenadora comenta que a escola vai a Congressos da Parceria [*Parceiros da Educação*] e do Dante Alighieri e que eles foram no Congresso de Boas Práticas e apresentaram o projeto ‘Você participa?’, que é sobre o Conselho Participativo; ela pede para os pais verem o vídeo, compartilhem porque o vídeo com mais curtidas ganhará um prêmio” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

Podem ser notadas as diversas instâncias em que a *Parceiros da Educação* atua na escola. Por meio da mediação da Facilitadora, a parceria recebe informações sobre o andamento das ações nas quais ela está envolvida, como evidencia a fala daquela funcionária ao dizer que o “empresário quer saber”. Questionamo-nos, no entanto, se as informações dadas por ela ao “empresário” abarcam questões mais profundas, por exemplo, relacionas às reflexões feitas pelos professores durante os cursos de formação, reais influências disto em suas práticas e possíveis melhoras na aprendizagem dos alunos, ou se basta apresentar porcentagens de entrega de atividades feitas pelos professores, de modo que quanto mais perto do 100%, mais satisfeito o “empresário” fica. Percebemos que também não é pacífica a opinião sobre a qualidade destes cursos; a professora no 5º ano afirma que eles estavam, na verdade, esperando por outro enfoque ao escolherem o curso de “Avaliação”, de maneira que as informações trazidas já são conhecidas pelo grupo de professores e não estariam, portanto, contribuindo de modo significativo para suas práticas pedagógicas.

Ao focar nossa análise, agora, nas avaliações que a *Parceiros da Educação* promove nesta escola, destacamos, primeiramente, que o PGP afirma que o Programa *Parceiros da Educação* contribui com avaliações externas, analisadas e comentadas que servem como indicadores de análise e estudo no decorrer do ano letivo para as intervenções que se façam necessárias. Segundo a professora-coordenadora, em sua entrevista, o papel das avaliações que a parceria aplica seria o de monitorar o trabalho, de ter um retorno deste trabalho, de ter outra visão sobre ele. A avaliação realizada pela *Parceiros da Educação* mais conspícua durante nosso período de observação foi a prova referida como Simulado Meritocrático. Ele é aplicado desde 2015, sendo mencionada como uma

ideia da *Parceiros da Educação* de premiar as professoras e os alunos dos 5º anos com melhor desempenho; a prova é elaborada pela professora-coordenadora. Segundo ela, nesta edição, fez-se uma questão para cada habilidade que os alunos tiveram facilidade ou dificuldade ao longo do ano, sendo que as professoras tiveram acesso às habilidades que seriam cobradas no Simulado depois que este foi aplicado. Para sua aplicação, as professoras da escola trocam de salas e alunos que faltem não concorrem porque a prova não é dada em outro dia, por fim, a pontuação é considerada pelas respostas passadas no gabarito, o qual é corrigido pela professora-coordenadora.

Na Ata final do Replanejamento refere-se ao Simulado Meritocrático como “Meritocracia – dia do desafio” e determinam-se os critérios para a classificação dos alunos (“número de acertos e produção textual – artigo de opinião”) e dos professores (“maior número de alunos AD e AV – critério de desempate: maior número de alunos no AV”) (Reunião de ATPC – Ata final de Replanejamento – 20 de junho de 2016). Julgamos interessante apresentar algumas das impressões demonstradas acerca dessa prova e de sua premiação:

“O estagiário pergunta sobre a premiação da nota no Simulado Meritocrático, se isso causa algum desconforto. A coordenadora responde que não, que elas têm muita clareza quanto aos critérios. Ele pergunta onde estão os critérios, ela disse que está com ela [são os mencionados na Ata final de Replanejamento]. Ele pergunta se, entre eles, eles não ficam ‘Ah, eu errei mais’? Ela diz que sim, mas que elas não têm problema com isso. Ele diz que entrou num grupo [da matéria da faculdade dele] que o colega vai falar sobre avaliação e que ele vai querer falar sobre esse simulado. Ela disse que tudo bem, que sem problemas” (Reunião de ATPC (Formação dada pela *Argento*) – observação da pesquisadora – 24 de outubro de 2016).

“Você não tem noção da encrenca que já deu por conta disso [o Simulado Meritocrático], que alguns outros professores não aceitaram o resultado...porque foi a mesma professora que ganhou no ano passado [...] É, porque, ano passado, assim, esse simulado é o segundo ano que acontece [...] Foi uma ideia do *Jereisatti*, no caso, do parceiro, de premiar as professoras, sabe fazer uma...uma...uma competição entre elas e, aí, premiar a professora com melhor desempenho e o aluno também. Então, ano passado nós fizemos e...tiveram cinco alunos que gabaritaram a prova, e eu acho que a prova do ano passado tava mais difícil. É assim, como é que funciona? Eu faço a prova...e...eu peço pro Agente [de Organização Escolar] rodar a prova, ninguém tem acesso a isso e, no dia do simulado, eles sabem, não pode faltar, se faltar não concorre, porque a prova não é dada em outro dia, e eles trocam de sala [...] pra aplicar a prova...e, aí, é passado no gabarito. Por que que a gente usa o gabarito no quinto ano desde o ano passado? Porque...é...SARESP, Prova Brasil, as provas externas é sempre gabarito e eles tinham muita dificuldade nisso, então, a gente já...a gente já no quinto ano, sempre se usa no gabarito e, a resposta, a pontuação é pelo gabarito, então, se você passa da prova pro gabarito errado, problema seu. Porque concurso é assim, então, a gente já tá preparando eles pra ENEM, pra concurso...e...aí, eu faço a prova, eles passam as questões pro gabarito, o gabarito vem pra mim e as provas ficam com elas.

Eu corrijo os gabaritos e elas corrigem as provas, aí, eu pego as pontuações, eu marco as pontuações nos gabaritos, faço uma planilha ali pra mim e devolvo pra elas e peço pra elas conferirem, porque, às vezes, tem uma contagem errada que eu fiz, né, são cento e cinquenta alunos, né, uma contagem errada, alguma coisa e, por exemplo, a [S.], esse ano, uma aluna dela acertou nove no gabarito, na prova ela acertou doze, só que ela passou quatro erradas da prova pro gabarito, não tem acordo, então, é um alerta que a gente tem que dá pro aluno. Então, a prova é...é assim: o ano passado, cinco alunos gabaritaram, critério de desempate: produção de texto. Este ano, somente um aluno gabaritou, então, nem precisamos do critério de desempate" (Entrevista – professora-coordenadora).

Fica bastante evidente o conflito entre a aplicação e as concepções atreladas a este tipo de prova e o alcance do objetivo preconizado pela escola (o foco no aprendizado dos alunos). Este simulado, com potencial de causar um clima de estresse entre os alunos e professores, tem função claramente classificatória e certificativa, por mais que a professora-coordenadora afirme que considerou, durante a elaboração da prova, as habilidades em que os alunos têm facilidade ou dificuldade:

"[No pré-prova] Eles ficam meio que estressados [...] [Os alunos e] As professoras também. Nossa, você não tem noção, tanto que elas vinham assim...tanto que, ano passado, o critério...entre os professores foi...aí, eu e a [Ca.] [antiga diretora] que decidimos...era assim: 'quanto alunos tinham no Avançado' e aí nós tínhamos duas professoras que empataram, 'opa...', não, mentira, a que tinha maior número no Avançado, tinha o menor...o maior número do Abaixo do básico...e a que tinha o maior...o menor...até um pouco menor, era um aluno a menos no Avançado, mas ela tinha zerado o Básico...o Abaixo do básico...então, foi essa que ganhou, porque não importa que ela tenha maior número no Avançado...menor número no Avançado...maior número no Avançado, mas ela tem Abaixo do básico. E, aí, neste ano, no Replanejamento...se você...você leu as Atas, você viu que o critério de mérito...elas escreveram conosco...era a somatória de Avançados com Adequados, critério de desempate: maior número de Avançados. [...] Então, pensa, essa professora, que foi a [V.], ela não tinha nenhum no Avançado, mas, em compensação, ela tinha os vinte e quatro...ela ganhou de disparado dos outros. [...] elas não compartilham...é muito engraçado...elas não compartilham [...] Você não tem noção...você não tem noção do segredo de estado que é..." (Entrevista – professora-coordenadora).

Também foi afirmado que aquelas habilidades só foram divulgadas aos professores e, portanto, aos alunos, após a aplicação do Simulado, pois, como dito pela professora-coordenadora de maneira a condenar a atitude do professor, este, se souber das habilidades que serão cobradas na prova, privilegiará ensiná-las aos alunos em detrimento de outras:

"[Ano que vem vai ter de novo], Só se a diretora decidir que não [...] Por mim, com certeza...ainda mais...e o ano que vem precisa ter, porque ano que vem a gente tem...Prova Brasil [...] É IDEB....quando eu fiz essa prova, inclusive, pra cada questão, eu fiz uma habilidade e, aí, elas puderam, e eu passei as habilidades pra elas, então, elas puderam monitorar em qual habilidade os alunos tavam com mais dificuldade pra poder desenvolver com eles [...]"

Não [falei quais habilidades iam cair antes da prova] [...] Nada, só depois das provas...só...nada...nada, porque, o professor ele vai dar aquela habilidade pros alunos. Não, só depois. [...] Sim...sim [elas usaram essa nota no quarto bimestre] [...] aí não tem...até a avaliação bimestral delas foi essa [...] Teve [aluno que faltou] [...] Teve duas professoras que até deram a prova pra eles, pra fazer, mas não contou...eu nem tive acesso ao gabarito, nem nada [...] Usou a prova pela prova, pra eles, tudo...mas, aí não entra em mais nada....mas, foi bem legal (risos)” (Entrevista – professora-coordenadora).

O grupo de professores não demonstrou, em nenhum momento durante nossa permanência na escola, objeções com relação à aplicação deste instrumento, questionaram apenas, como descrito pela professora-coordenadora, o fato da mesma professora ter sido a ganhadora nos dois anos de aplicação deste simulado. Outro agravante, já considerado aqui quando mencionamos o uso da AAP como prova bimestral, é o fato da nota deste simulado também ter sido considerada para os mesmos fins. Ou seja, um instrumento que se assemelha aos da avaliação externa estadual e federal mais uma vez foi usado em substituição a um instrumento que poderia ser elaborado pela professora de sala, com potencialidade de melhor se relacionar com aquela realidade. E não há indícios de que a equipe pedagógica faça uma reflexão acerca dos diferentes objetivos de uma avaliação externa e se estes vão ao encontro dos objetivos de uma avaliação interna que busca auxiliar o aluno em seu processo de aprendizado. Acreditamos que os trechos a seguir demonstram a passividade da escola com relação a este aspecto:

“Com relação à prova de meritocracia, a professora-coordenadora disse que foi ela quem fez a prova. Que ela queria ter feito a prova do jeito que a Formadora da *Argento* ensina, mas que ela não teve tempo, mas que ela fez pensando e considerando atividades e habilidades que ela foi vendo ao longo do ano e que os alunos tinham facilidade ou dificuldade. Ela disse que é ela quem corrige as provas e que só vale o que está no gabarito, porque têm alguns alunos que foram muito bem na prova, mas que erraram ao passar para o gabarito. Ela disse que depois devolve os gabaritos para as professoras e entrega uma planilha mostrando as habilidades por questão e as professoras corrigem de novo para ver se não têm erros. Ela disse que essa nota também é considerada no 4º bimestre e que a ideia da premiação é do empresário. Ela também disse que esse ano ia dar reclamação porque a professora que ia ganhar não tinha nenhum aluno no Avançado, mas tinha mais alunos no Adequado do que a soma do Adequado e Avançado de outras salas e esse era o critério de desempate” (Premiação – Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica e do Simulado Meritocrático – observação da pesquisadora – 8 de dezembro de 2016).

“A professora-coordenadora começa a premiação do Simulado. Diz que nossa vida é mérito e chama as professoras para entregarem os prêmios de 2º lugar (empate) e a professora entrega o *tablet* de 1º lugar, há palmas e fotos com a funcionária da parceria, a diretora, a professora-coordenadora e a professora. Entregam a premiação do 1º lugar das professoras, que é a mesma professora a ganhar no ano passado. Os alunos abraçam e comemoram com as professoras. Em 2º lugar, há empate; comemoração com os alunos. 3º lugar também há comemoração. 4º lugar os alunos não comemoram com a pro-

fessora” (Premiação – Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica e do Simulado Meritocrático – observação da pesquisadora – 8 de dezembro de 2016).

Nossas observações considerando as parcerias realizadas pela escola vão ao encontro das afirmações feitas com relação às avaliações externas⁷⁵. Como a principal parceria, aquela que mais parece influenciar as práticas pedagógicas, é a realizada com a *Parceiros da Educação*, entendemos, portanto, que as parcerias não parecem favorecer positivamente as ações da escola no sentido de auxiliar os alunos a aprenderem. Pelo contrário, ao imprimirem práticas como a do Simulado Meritocrático, eles próprios parecem anular quaisquer progressos que possam ter nas ações de recuperação, por exemplo, financiadas por eles. As concepções inerentes aos instrumentos das avaliações externas (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; ARCAS, 2009; CATANI; GALLEGU, 2009; FERNANDES, 2009; SOUSA; OLIVEIRA, 2010; SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012), assim como do Simulado aqui descrito, vão ao encontro de concepções tradicionais de educação e avaliação, incentivam a valorização apenas do resultado final, da nota, de maneira que se esvazia o sentido do conhecimento, estimulando o “aprender para mostrar para o professor” (FREITAS, 2003).

Não podemos deixar de observar, ainda, que a justificativa de se utilizar este tipo de instrumento porque se deseja preparar os alunos para avaliações externas como o ENEM e os vestibulares e, como fala a professora-coordenadora, “nossa vida é mérito”, não nos parece uma ação acertada, tendo em vista, primeiramente, a diferença dos objetivos que as avaliações externas têm quando comparados aos objetivos que as avaliações internas deveriam ter. De fato, provas como o ENEM e os vestibulares têm caráter certificativo (FERNANDES, 2009), de julgamento (LUCKESI, 2011), atrelado à lógica da seleção (PERRENOUD, 1999), pois elas buscam apenas constatar se os alunos possuem ou não possuem determinados conhecimentos de modo a, por exemplo, aferir se determinado aluno é apto ou não a ingressar em uma determinada instituição de ensino superior. Elas não estão relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, como se espera uma avaliação que se dá no interior da escola, da sala de aula deva estar. A avaliação interna deve cuidadosamente atentar para os processos de aprendizagem dos alunos, tomando ações quando isto não acontecer (FERNANDES, 2009; HADJI, 2001; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999).

⁷⁵ Ver seção Avaliações externas: influências e transposições.

É flagrante, portanto, que uma escola que busca tanto que seus alunos aprendam e demonstra se articular de tantas maneiras para que isso aconteça, que ações como as descritas aqui não sejam alvo de severas reflexões, indicando, desse modo, práticas e discursos contraditórios – como os evidenciados também por Christofari (2008) e Duboc (2007) em suas pesquisas. Seria importante que a equipe pedagógica repensasse ações como as substituições de instrumentos internos de avaliação por instrumentos externos, não considerando apenas o fato da nota gerada por esses instrumentos (é óbvio que tal foco, mais uma vez, esvaziaria a reflexão), mas considerando a articulação de seus objetivos aos objetivos que a avaliação em sala de aula deve ter, os quais, muito dificilmente, uma avaliação externa (ou aqui, no caso, o Simulado Meritocrático) conseguiria contemplar satisfatoriamente, mais uma vez, porque é um instrumento com outras intenções.

Finalmente, esperando contribuir para a superação das contradições e indo em direção a ações que busquem apenas o aprendizado dos alunos, acreditamos ser também importante que os atores educativos revejam sua concepção e sua aceitação com relação à meritocracia. O simulado, adjetivado como meritocrático, demonstra, portanto, a que veio, sem que isso seja questionado pela equipe pedagógica e é ainda reiterado pela professora-coordenadora quando da abertura da Premiação deste simulado. Não acreditamos, pelas observações realizadas, que a equipe pedagógica culpabilize apenas os alunos quando estes não aprendem; se fizessem isto não se empenhariam tanto ao propor ações para auxiliá-los a adquirirem os conhecimentos, as habilidades e as competências desejados. As ações da escola não devem refletir os modos de seleção da sociedade, devem, pelo contrário, possibilitar que os alunos se sintam acolhidos em suas dificuldades e amparados para superá-las.

No capítulo a seguir, nos deteremos na análise dos modos de operacionalização de ações voltadas à avaliação formativa na escola, considerando as atividades realizadas no contexto de sala de aula, as ações de recuperação e reforço promovidas pela escola e os Conselhos de Classe Participativos.

CAPÍTULO 3 – AÇÕES VOLTADAS À AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ESCOLA

Já tendo considerado o contexto externo à escola e as possíveis influências que este pode exercer nela, iremos voltar nossa atenção, neste capítulo, para a análise das ações do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, também de avaliação, que demonstraram possuir relação mais estreita com a concepção de avaliação formativa. Apresentaremos, desta maneira, algumas das atividades que aconteceram no interior de sala de aula, as ações de recuperação e reforço e o Conselho de Classe Participativo. Reiteramos, mais uma vez, que nossas fontes principais de análise são as observações de sala de aula e as entrevistas, de maneira que os dados vindos das outras fontes serão utilizados de maneira subsidiária.

As atividades de sala de aula que serão aqui abordadas são fruto das observações realizadas por nós nas salas dos 4º e 5º anos acompanhados pelo período de uma semana cada um. Algumas das informações, contudo, são oriundas das reuniões de ATPC, tendo em vista estes serem momentos de planejamento das ações que se buscam empreender no interior da sala de aula com os alunos. Reunidas na categoria *Ações para o ensino*, estas informações envolveram o ensino empreendido pelos professores (momentos em que eles efetivamente realizaram atividades junto com os alunos), demonstrando, de maneira geral, o foco no aprendizado dos alunos e o uso de materiais advindos do governo do Estado (*Ler e Escrever* e *EMAI*, por exemplo).

Ações relacionadas mais especificamente à avaliação da aprendizagem também foram realizadas com os alunos durante nossas observações e serão aqui analisadas tomando por base ações que tivessem o intuito de avaliar a aprendizagem dos alunos e que não fossem uma demanda externa (vindas da *Parceiros da Educação* ou do Governo, por exemplo); abarcou-se tudo aquilo que estivesse relacionado ao processo de avaliação: seu planejamento, sua aplicação (mudança de comportamento ou não da professora e/ou dos alunos), sua correção, a relação dos alunos com esse processo (seu comportamento durante a aplicação e correção, sua relação com a nota etc.), a relação do professor com esse processo, dentre outros aspectos.

A partir dos dados desta categoria (*Avaliação da aprendizagem*), pudemos perceber, de maneira geral, a presença de práticas e concepções contraditórias, ou seja, ao mesmo tempo em que se busca primordialmente o aprendizado dos alunos, que se busca olhar de maneira diferenciada as possibilidades relacionadas aos erros que estes cometem e que se busca empreender ações para ajudá-los a atingir os objetivos desejados, evidenciou-se que, ainda, as ações de avaliação não se prestam totalmente ao alcance destes objetivos, ainda há valorização do resultado final (como as notas e os níveis de proficiência) em detrimento do conhecimento em si e ainda há o uso quase que indiscriminado dos níveis de proficiência para categorizar os alunos sem, contudo, se atentar para clarear o máximo possível a quais conhecimentos ou ausência destes eles correspondem.

A partir de informações da categoria *Ações e orientações não pedagógicas* pudemos melhor entender as características das atividades que aconteceram no interior de sala de aula, tendo em vista a presença de alguns fatos não ligados obrigatoriamente ao fazer pedagógico, mas que, de alguma maneira, interferiam no aprendizado dos alunos – fossem eles ações dos alunos e/ou dos professores ou orientações dos professores aos alunos ou pais. À semelhança daquela categoria, a categoria *Ações dos alunos e orientações para os alunos relacionadas à aprendizagem* nos forneceu informações de ações relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos que tinham capacidade tanto de estimular quanto de interferir na relação do aluno com o conhecimento.

Por sua vez, as informações sobre a Recuperação e o Reforço que aconteciam na escola foram sistematizadas na categoria *Ações de recuperação e reforço* as quais se originaram, em essência, tanto da observação de sala de aula, das reuniões de ATPC, quanto das entrevistas com a professora do 5º ano e a professora-coordenadora. A partir do panorama evidenciado, foi possível perceber que estas ações objetivam a superação efetiva da dificuldade dos alunos, no entanto, algumas delas alcançam de maneira mais concreta os alunos por serem mais específicas, enquanto outras, por não ponderarem de maneira tão cuidadosa as especificidades das dificuldades de cada aluno, apresentaram resultados menos expressivos.

Finalmente, as informações acerca do Conselho de Classe Participativo permitem afirmar que este é um instrumento avaliativo com grande potencial formativo. Para podermos melhor compreendê-lo, buscamos informações procedentes das categorias

Avaliação da aprendizagem, Ações e orientações não pedagógicas, Ações dos alunos e orientações para os alunos relacionadas à aprendizagem e Participação dos pais e da comunidade. Com relação às três primeiras categorias, podemos afirmar que o perfil das informações aqui utilizadas é semelhante ao das informações usadas para apresentar as Atividades de sala de aula descritas acima.

No tocante aos dados contidos na categoria *Participação dos pais e da comunidade*, eles são aqui usados em virtude da importância dada ao papel destes atores durante as reuniões de Conselho. Revelou-se que a participação dos pais e da comunidade não é vista de maneira satisfatória pela equipe pedagógica, por mais que esta reconheça que a clientela desta escola é formada por pais que buscam uma melhor educação para seus filhos – ainda assim, alguns pais não demonstram interesse e participação suficientes na vida escolar de seus filhos, de modo que, segundo a equipe pedagógica, isto teria um impacto negativo na progressão escolar destes alunos. Durante nossa observação foi possível perceber que os professores e a professora-coordenadora esperavam envolvimento dos pais ao longo de todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos, por exemplo: mantendo um canal de comunicação entre os pais e a escola, acompanhando os alunos em suas lições, estimulando seu envolvimento nas aulas, participando das reuniões do Conselho de Classe, entre outras ações. Por fim, observamos algumas recomendações – realizadas especialmente durante as reuniões de Conselho de Classe – as quais demonstravam uma transferência de responsabilidades que, ao nosso ver, seriam da escola, aos pais.

No decorrer deste capítulo nos deteremos no exame das temáticas ora anunciadas.

3.1. Atividades de sala de aula: ensino, aprendizagem e avaliação

O espaço de sala de aula foi considerado por nós como privilegiado ao possibilitar observar como, de fato, todas as orientações advindas da escola e externas a ela eram, então, consideradas (ou não), reelaboradas e postas em ação pelos professores. Inicialmente iríamos acompanhar apenas um 5º ano, tendo em vista a maior proximida-

de desta etapa de ensino com o Ensino Fundamental II – um dos meus focos de interesse, pois sou licenciada a atuar como professora de Ciências a partir do 6º ano -, no entanto, em virtude da disponibilidade do corpo docente e da professora-coordenadora e crescendo nossa percepção de que a avaliação era um tema que realmente permeava toda a escola, em diversos níveis, nos demos conta de que esse acréscimo de contato agregaria positivamente à possibilidade de melhor entender aquela realidade. Realizamos, então, a observação da sala de aula de um 4º ano – efetuada no período de 22 a 26 de agosto de 2016, das 7h às 11h30, totalizando 22 horas e 30 minutos de observação – e de um 5º ano – feita de 19 a 23 de setembro de 2016, pelo mesmo período de tempo. Além de informações fornecidas pelas entrevistas da professora do 5º ano e da professora-coordenadora, utilizaremos, nesta seção, também algumas informações oriundas das reuniões de ATPC, uma vez que, nestes momentos de planejamento, várias foram as referências feitas a ações relacionadas ao ensino e à avaliação da aprendizagem que deveriam, portanto, ser executadas em sala de aula. As reuniões de ATPC foram analisadas tanto pela consulta a suas Atas (totalizando 38 Atas correspondentes ao ano de 2016) quanto pela participação em seus encontros (realizada em 16 ATPCs, a partir do segundo semestre de 2016).

Retomando um aspecto pouco explorado por nós até agora – tendo em vista a quase inexistência de sua discussão no contexto aqui considerado –, o modo de organização do ensino, assim como possibilitado pela LDB (BRASIL, 1996), se dá pelos ciclos, sendo instaurada, a partir da Deliberação CEE nº 9 de 1997, a Progressão Continuada. Segundo o *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aprimorou a Progressão Continuada, reorganizando os Ciclos de Aprendizagem, de maneira que, em 2014, a rede estadual de São Paulo passou a ter três ciclos no Ensino Fundamental. Com a mudança do sistema de Progressão Continuada, essa fase de escolaridade ficou dividida em três etapas: Ciclos de Alfabetização – do 1º ao 3º ano, Ciclo Intermediário – do 4º ao 6º ano e Ciclo Final – do 7º ao 9º ano. De acordo com o PGP, com a nova formatação em três ciclos, os estudantes poderão ficar retidos três vezes ao longo do Ensino Fundamental, ao final de cada uma das etapas. Esses estudantes passariam, então, por uma recuperação intensiva, ao longo de um ano, onde fariam a revisão dos conteúdos com estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas, de acordo com as suas necessidades. Destaca o PGP que, com os ciclos menores aliados às ferramentas de reforço, o acompanhamento dos estudantes ao longo do Ensi-

no Fundamental seria ainda mais efetivo. Dessa forma, o aluno que tiver dificuldade durante o processo de aprendizagem teria ainda mais oportunidades para recuperar o conteúdo. Afirmar também aquele documento que uma de suas linhas de ação, de modo que se atinja o objetivo descrito como “foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*”, é reafirmar a importância da Progressão Continuada para garantir que todos os alunos aprendam ao longo do percurso escolar.

Tais informações são importantes de serem consideradas, pois a mudança da relação do tempo de aprender, inerente à Progressão Continuada, deveria estar atrelada a mudanças de concepções de ensino e de avaliação da aprendizagem (GALLEGO, 2011). Considerando a questão da organização do ensino em Ciclos, a professora-coordenadora nos disse em sua entrevista que este aspecto não interfere no processo de ensino-aprendizagem; apenas ressaltou, no entanto, o fato dos alunos poderem ser retidos ao final do Ciclo Intermediário (no 6º ano), momento em que estes alunos estão passando por um ano único de adaptação em uma nova escola (de Ensino Fundamental II), com novos professores (todos especialistas, em oposição à professora de sala e professores especialistas apenas de Arte e Educação Física). Talvez, essa ausência de discussão – que mencionamos considerando os aspectos relacionados à Progressão Continuada e à organização do ensino em ciclos – se dê por serem ações com quase 20 anos de implantação e, portanto, tidas como inerentes à prática pedagógica. No entanto, como é possível exemplificar pela fala da professora-coordenadora, ao afirmar que ela acredita que a organização do ensino em ciclos não interfere no processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se, possivelmente, uma lacuna conceitual. Apresentamos como uma possibilidade, pois pode ser que ela tenha se referido ao fato da organização do ensino em ciclos não interferir negativamente no aprendizado dos alunos e não de modo a não ter nenhuma interferência. Aventamos também a possibilidade desta fala representar a percepção das implicações práticas exigidas por essa estrutura de organização tendo em vista que, para quem já realizava um trabalho mais próximo da perspectiva formativa, a alteração para a organização do ensino em ciclos pode não ter representado grandes mudanças em sua dinâmica de trabalho. De maneira alguma quaisquer um destes cenários anula todas as práticas que a escola empreende no sentido de promover o aprendizado dos alunos, contudo, julgamos que a reflexão e a discussão sobre os fundamentos e características relacionados aos modos alternativos de organização do ensi-

no sejam um caminho frutífero no sentido de se superar, finalmente, as práticas e os discursos contraditórios aqui percebidos (e em tantas outras pesquisas⁷⁶).

Outro aspecto relacionado às ações de ensino está descrito no PGP como Metodologia, a qual seria norteadas por meio das experiências, pesquisas e desenvolvimento de projetos (que são atividades além daquelas relacionadas ao *Currículo Oficial* presentes nos programas *Ler e Escrever* e *EMAI*, são eles: a *Horta Educativa* e o *Projeto Alimentação Saudável*, além de projetos específicos para cada grupo/ano). Um fator que pode ser considerado tanto estimulante quanto limitante destas ações mencionadas diz respeito à organização estrutural arquitetônica da escola. A escola, após algumas reformas, é formada por dois blocos de salas de aula e dois blocos anexos, sendo um deles administrativo e o outro de Apoio Pedagógico – composto por uma sala que acomoda o laboratório de informática (onde atualmente funciona o *Programa Acesso Escola*), outra sala para a biblioteca (com acesso ao *Deck Literário* – o qual é um espaço externo similar a uma grande oca utilizado para leituras, construído com apoio financeiro da *Parceiros da Educação*) e, finalmente, uma sala destinada ao Apoio Pedagógico (para aulas de recuperação e reforço, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs – e organização dos materiais pedagógicos). Há o incentivo, por parte da professora-coordenadora, do uso destes espaços pelos professores, no entanto, parece ainda não ter alcançado o mínimo idealizado pela equipe pedagógica.

Afirma-se também no PGP que os professores são orientados e acompanhados pela coordenação, que propõe duplas produtivas e agrupamentos diferenciados que possam alavancar o processo de aprendizagem, além de orientações considerando a lição de casa encaminhada aos alunos – como pudemos constatar a partir das observações das reuniões de ATPC. Durante nossa observação de sala de aula, acompanhamos dois momentos em que as professoras reorganizaram os alunos em duplas produtivas, definindo quais alunos ficariam juntos. A professora-coordenadora afirmou, em sua entrevista, que, no entanto, há dificuldades na aplicação destas ações. Vejamos alguns destes relatos:

“Lição de casa como proposta e não como exercício de mecanização” (Reunião de ATPC – Registro da Ata – Registro – 29 de fevereiro de 2016).

⁷⁶ Como, por exemplo, as pesquisas aqui apresentadas compondo a categoria *Mescla de avaliações*, referente ao panorama acadêmico encontrado relacionado à nossa temática e descrito na seção A inserção do estudo no campo educacional e suas contribuições.

“Coordenadora solicita das professoras propostas de intervenção com os alunos. Propostas de intervenção das professoras com os alunos: duplas produtivas, usar o *Deck Literário* para leitura dramática” (Reunião de ATPC – observação da pesquisadora – 1 de agosto de 2016).

“Dupla produtiva...por que é legal? Assim, nós duas estamos num curso...e você...o professor está nos ensinando, falando, falando, acontecendo, dando lição, tá. E, às vezes, eu tenho uma dificuldade e, quando nós duas sentamos pra estudar juntas, você sabe aquilo e vem me ensinar, a linguagem próxima que a gente usa leva o outro a entender mais rápido ou melhor e sanar aquela dúvida que ele tem. Então, a dupla produtiva é quando um vai ajudar o outro, como eu falo com eles, a pensar...então, a linguagem é até assim: 'Seu burro, você não viu que isso...', é muito legal, porque, sabe quando desperta...ou, por exemplo, numa reescrita, que aquele aluno que é alfabético escreve e o que não é alfabético dita a história....por que que ele não é alfabético ainda? Por que ele não sabe ler e escrever, ele não sabe escrever final de história? Então, ele dita e, conforme ele dita, ele tá vendo que pra palavras diferentes que ele falou, as letras combinam diferente. Então, o trabalho em dupla...e eu falo pras professoras, mas elas não entendem ainda...você divide a sua sala pela metade! Porque você tem...você deixa de ter trinta alunos, você tem quinze! Então, você...e, se você fizer as duplas produtivas de maneira legal...você consegue dar mais atenção pra alunos específicos e os agrupamentos também. [P.] teve um avanço na sala dela bem significativo quanto à aprendizagem, quanto à alfabetização porque ela dividiu....tinha dias que você entrava na sala dela, tinha três, quatro grupos, cinco alunos fazendo as atividades e era um ajudando o outro e você acaba dando autonomia pra ele e que ele vai em busca...ele discute e aí ele descobre e aí você vai incentivando a pesquisa, discussão, autonomia, tudo isso. E, aí, ela dividiu os grupos, a sala em grupos. [...] [Ela é professora do segundo ano], ela ia dividindo eles...que foi agora a que entrou...e aí ela dividia a...sala em grupos e ela tava sentada num grupo só de quatro alunos que não estavam alfabéticos, pra poder acompanhar melhor as atividades. [...] [Nos quartos e quintos anos] Não, elas não fazem [...] Porque é...é...é costume, elas reúnem, gera uma bagunça na sala? Sim. E quanto menos você faz esse trabalho, mais bagunça gera. O quinto ano, às vezes, até faz alguns trabalhos em grupo, tá...eles pesquisam em casa e vão discutir, organizar as coisas aqui, mas, o trabalho diário, em dupla...[não].” (Entrevista – professora-coordenadora).

Quanto a este aspecto, acreditamos que ele reitera o objetivo principal da escola – a aprendizagem dos alunos – unindo-o à metodologia por eles apresentada como seguida pela equipe pedagógica – focando na experiência, na pesquisa e nos projetos. Deparando-se com dificuldades dos alunos, a equipe pedagógica toma, então, alguma ação para superá-las, neste caso, a proposta de organizações diferenciadas dos alunos em sala de aula – duplas produtivas e agrupamentos diferenciados. Concentrando, portanto, na aprendizagem dos alunos atrelada à ordem ética fundadora do ofício de aprender (segundo Meirieu, 1998, p. 71), ao princípio político (de acordo com Luckesi, 2011, p. 164) e ao princípio de educabilidade (conforme Perrenoud, 1999, p. 15) – todos com foco no interesse principal de que o aluno aprenda, acreditando que ele, de fato, pode aprender tudo o que lhe for ensinado –, julgamos importante analisar este contexto baseados na reflexão de Meirieu (1998) ao pensar a aprendizagem. Segundo este autor,

uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma informação em seu meio em função de um projeto pessoal (MEIRIEU, 1998, p. 54), considerando, todavia, que os conhecimentos não são coisas e que a memória não é um sistema de arquivos (p. 54).

Haverá situação de aprendizagem efetiva, portanto, quando o sujeito colocar em ação os elementos do processo – que este autor chama de ação didática –, a saber: a identificação e a utilização (MEIRIEU, 1998, p. 54). Observa-se, então, que o trabalho do professor ou do educador é preparar essa interação de forma que ela seja acessível e geradora de sentido para o sujeito (p. 54). Quando Meirieu (1998) procura estabelecer que não se passa simplesmente da ignorância ao saber sem obstáculo, nem conflito (p. 57), defende, primeiramente, que a interação entre as informações e o projeto não se inicia na escola, nem nas situações de aprendizagem formalizadas – ela existe desde muito cedo e faz com que a criança, ao chegar à sala de aula, disponha de toda uma série de conhecimentos, de maneira que, não se tem, portanto, nenhuma chance de fazer com que um sujeito progrida se não se partir de suas representações, se elas não emergirem, se não forem “trabalhadas” (p. 58). Acrescenta também à sua tese que um sujeito não passa da ignorância ao saber, ele vai de uma representação a outra mais elaborada, que dispõe de um poder explicativo maior e que lhe permite elaborar um projeto mais ambicioso que, por sua vez, contribui para estruturá-la, sendo que, cada representação seria, ao mesmo tempo, um progresso e um obstáculo (p. 58 e 59).

O autor indaga-se, então: como ocorre esse processo? Como um sujeito pode reorganizar seus sistemas de representações? Tomando por base a produção de Piaget e dos pesquisadores que continuaram seus trabalhos, este autor nos apresenta o conceito de “conflito de centragens” (PERRET-CLERMONT, 1979; PIAGET; INHELDER, 1978 apud MEIRIEU, 1998, p. 59): um sujeito faz progresso quando nele se estabelece um conflito entre duas representações, sob pressão do qual é levado a reorganizar a antiga para integrar os elementos trazidos pela nova, de maneira que, não bastaria, portanto, “dizer a um aluno que ele está errado, também não basta, como se acredita muito frequentemente, mostrar-lhe isso com obstinação, é preciso que ele interiorize essa constatação, é preciso colocá-lo em situação de experimentá-la pessoalmente” (MEIRIEU, 1998, p. 59). A aprendizagem seria, portanto, produção de sentido por interação de informações e de um projeto, estabilização de representação e introdução de uma situação de disfunção em que a inadequação do projeto às informações, ou das informações

ao projeto, obrigaria a passar a um grau superior de compreensão (p. 61). Ao descrever o modo como os alunos interagem durante as atividades realizadas enquanto nas duplas produtivas, a professora-coordenadora nos apresenta um artifício didático⁷⁷ (p. 64) o qual demonstra estar em consonância com os objetivos aqui apresentados e defendidos por Meirieu (1998) e por nós quando se busca a aprendizagem dos alunos e os coloca em situação de experimentá-la. Iremos, no decorrer desta seção, apresentar outros exemplos de situações presenciadas durante a observação de sala de aula que nos ajudarão a discutir a questão da aprendizagem e das ações de ensino na realidade da escola estudada.

Retomando aspectos que possam ser limitantes ou estimulantes das ações de ensino, referimo-nos aos recursos técnicos e tecnológicos e materiais pedagógicos. O *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) afirma que estes são amplamente utilizados pelos professores. Segundo a professora-coordenadora, a biblioteca foi iniciada há oito anos pela diretora anterior a que estava no cargo quando iniciamos nossas observações, sendo que, há quatro anos os Governos Federal e Estadual têm mandado livros. Aquele documento informa que o acervo da biblioteca atende de maneira satisfatória o Ciclo Inicial (1º, 2º e 3º anos), no entanto, deixa a desejar quanto ao Ciclo Intermediário (4º e 5º anos). A professora-coordenadora julga que o uso da biblioteca pelos professores ainda precisa melhorar, que eles ainda não estão tirando o máximo de proveito deste espaço. Considerando, agora, a sala de informática, a professora-coordenadora salientou em sua entrevista que este espaço também não tem o uso que seria ideal, que os professores ainda poderiam usar este recurso com maior frequência para explorar habilidades as quais só podem ser trabalhadas ali. A partir de informações obtidas nas ATPCs, compreendemos que o uso da sala de informática está organizado por um horário já pré estipulado na rotina das professoras, no entanto, caso a professora não queira utilizar aquele horário reservado para sua sala, não há problema; caso ela queira utilizar, é ela a responsável pelas atividades que os alunos irão realizar, pois o Governo do Estado oferece apenas a sala, os computadores e o acesso à internet, mas não há um professor de informática, de maneira que esta sala parece ser usada quando se busca complementar algum assunto das disciplinas as quais os alunos estão estudando em sala de aula – ou

⁷⁷ Meirieu (1998) defende que quem se propõe a ensinar busque, de maneira determinada e confiante, novas mediações entre o sujeito e o mundo de modo que se realizem de maneira cada vez melhor as aprendizagens “espontâneas” (p. 64, grifo do autor) e, à concretização desta ação, atribui o conceito de *artifício didático* (p. 64, grifo do autor).

seja, é um uso da sala de informática, não é aula de informática. Em um dos dias de observação da sala do 4º ano, pudemos ver um exemplo disso ao acompanhar a ida dos alunos à sala de informática:

“Informática. Pesquisa sobre ciências: ‘respiração, transpiração, reprodução dos vegetais, fotossíntese’; pesquisar vídeos. Professora reorganiza as duplas dos alunos. Professora reorienta a busca dizendo que eles acrescentem o ano [4º ano], porque eles estão vendo matérias muito avançadas. Grande parte dos alunos está procurando e interessados, outra parte está vendo outras coisas ou não demonstra muito interesse” (Observação de sala de aula – 4º ano – 26 de agosto de 2016).

Para finalizar as referências a estes aspectos mais gerais, mas que não necessariamente são menos importantes ou impactantes nas ações de ensino que se deram no interior de sala de aula, consideramos um aspecto trazido pela professora do 5º ano em sua entrevista: o número de alunos por sala. Segundo ela, a diretora conseguiu diminuir o número de alunos por sala (limitando-o a, no máximo, 30 alunos), o que seria bom, pois, segundo ela, o número de alunos influencia. No entanto, o resultado disto é a fila que se forma para alunos cujos pais desejam matriculá-los nesta escola. Esta atitude nos mostra, mais uma vez, o compromisso que a escola estudada demonstra ter com a aprendizagem dos alunos. Vejamos a fala da professora que exemplifica tal situação:

“Agora, os pais vêm cada vez mais de longe, falando que a escola é boa...tem uma fila de gente pra entrar aqui, porque não cabe mais. A diretora já fez uma coisa boa de diminuir o número de alunos na sala pra justamente o quê? O número de alunos, é lógico que influencia, se nós temos trinta alunos na sala, trinta alunos: ‘Ah, mas trinta alunos não é muita coisa’? É criança pra caramba, se você pensar, é muita criança pra um ser humano só dar conta, porque são trinta cabecinhas pensando de formas diferentes, então, você precisa tá muito ali” (Entrevista – professora do 5º ano).

Na Proposta Pedagógica da escola, além da Metodologia acima descrita, afirma-se no PGP que o processo de ensino-aprendizagem se dará por motivação e estimulação de problemas, com alunos protagonistas e professores mediadores e auxiliares no desenvolvimento. Este papel dos alunos e dos professores⁷⁸ é de extrema importância de ser considerado como nos mostra Meirieu (1998), ao incluir educando e educador no espaço onde se exerce a atividade pedagógica: o triângulo pedagógico (p. 80), estabelecendo, mais especificamente entre estes dois atores, a relação pedagógica (cujos objetivos são fazer do saber um enigma, variar a distância com o aluno e mediar a relação –

⁷⁸ Os quais serão mais profundamente explorados ao longo desta seção.

através de rituais, de projetos e da avaliação)⁷⁹. Perrenoud (1999) também considera a relação do aluno com o professor e a necessidade de se estabelecer um contrato pedagógico⁸⁰, uma vez que “não se pode agir como se todos os alunos tivessem constantemente vontade de aprender, soubessem por que vem às aulas e quisessem cooperar para sua própria formação” (p. 118). Será possível, ao longo desta seção, observar alguns exemplos destes papéis, no entanto, pressupomos interessante um pequeno exemplo de ação da professora do 4º ano, quando esta percebeu que seus alunos estavam cansados, pois realizavam há algumas horas a escrita coletiva do final de um conto, e decidiu encerrar aquela atividade e partir para outra, demonstrando considerar, naquele momento, que o protagonismo, o interesse e a motivação de seus alunos estavam comprometidos.

Esta pequena introdução acerca dos aspectos envolvidos com as ações de ensino que se deram na escola objetivou nos situar na realidade da escola e também evidenciar seu foco na aprendizagem dos alunos sem, no entanto, fazer parecer que a caminhada para se atingir esse objetivo se dá de maneira uniforme, sem divergências de opiniões ou situações adversas. Há vantagens e desvantagens nas ações que tomam espaço nesta escola – como pretendemos mostrar a seguir – mas que, no entanto, culminariam em uma escola que dá certo, como nos descreve a professora do 5º ano. Trazemos algumas falas e registros que demonstram o que acabamos de mencionar:

“Ela [a diretora] diminuiu o número da sala, foi uma briga que ela pegou, pegou feia, mas ela conseguiu e aí dificultou mais ainda, porque a nossa escola tem um espaço grande? Tem. Tinha possibilidade de ser uma escola gigantesca aqui, mas é uma escola pequena, são 22 salas, então, é uma escola pequenininha. Agora, é uma escola pequenininha - tem essa vantagem -, é uma escola que é só Fund I – também tem essa vantagem, porque aqui quando era Fund I e Fund II e Médio era um inferno porque você colocava o trabalho

⁷⁹ Defendendo que o papel da escola é introduzir um pouco de rigor naquilo que se passa entre os três parceiros da aprendizagem – educando, saber e educador – para que o aprender advenha com um pouco mais de justiça e de eficácia compartilhada, Meirieu (1998) julga necessário delimitar um espaço onde se possa ser exercida a atividade pedagógica: o triângulo pedagógico (p. 79 e 80). Ele explica que a *relação pedagógica* (p. 80, grifo do autor) corresponde ao lado do triângulo que possui a relação entre o educador e o educando, por sua vez, o *caminho didático* (p. 80, grifo do autor) seria a relação entre o saber e o educador – incluída aqui, resumidamente, a definição de objetivos, a elucidação da atividade mental a ser solicitada e a instalação de situações-problema (p. 105).

⁸⁰ Perrenoud (1999) defende que, “cada professor que deseja praticar uma avaliação formativa deve *reconstruir o contrato pedagógico contra os hábitos adquiridos por seus alunos*” (p. 119, grifo do autor), pois ele explica que a avaliação formativa supõe mais trabalho escolar, mais seriedade na aprendizagem, menos defesas contra a instituição escolar, de maneira que, para o aluno, as vantagens de um investimento mais relevante nem sempre são fáceis de se antecipar (p. 119). Outro aspecto apontado por este autor é que a avaliação formativa supõe uma visibilidade, uma transparência, que se opõe às estratégias de dissimulação das crianças e adolescentes acostumados às manhas do ofício de aluno (p. 119), daí a necessidade de se reconstruir o contrato pedagógico – imaginamos, tendo em vista o apresentado, que este seria, portanto, um caminho para a busca do “aluno protagonista” aqui desejado pela escola.

dos seus coleguinhas e o pessoal [entrevistada faz barulho de papéis sendo rasgados], desenhava, riscava, escrevia palavrão, fazia um monte de coisa, então, tudo isso influencia” (Entrevista – professora do 5º ano).

“[Professora-coordenadora] Orientou sobre o momento da refeição das crianças, no qual devemos, as professoras, dar suporte, orientando as crianças quanto à higiene e limpeza do refeitório” (Reunião de ATPC – Registro da Ata – Registro – 23 de maio de 2016).

“Intervalo e Lanche. Professora: ‘A gente fica esperando eles irem comer. É uma aula perdida...me atrapalha muito, por que é uma escola que cobra muito, que a gente tem muita coisa para fazer’” (Observação de sala de aula – 4º ano – 23 de agosto de 2017).

“Eu acho que dá [certo]...eu acho que dá. Poderia dar mais certo? Sem dúvida. [Por quê?] Resistência ainda de alguns profissionais...eu acho que tem, resistência de alguns ainda que fala: ‘Ah, não vou fazer’, sabe? ‘Ah, não, não, não, não, não vou fazer, não vou fazer’, porque talvez não consiga fazer, quase sempre, mas, não quer fazer. Tudo bem, um direito que ele tem, né? Liberdade de cada....não temos o direito? Então...vamo lá, mas eu acho que é uma das poucas escolas públicas, hoje em dia, que dão certo, que os nossos alunos eles saem daqui com leitura fluente – a grande maioria, não todos, lógico – mas, a grande maioria, com leitura fluente, com uma boa produção textual, fazendo como o pai fala: ‘Faz conta de mais, faz conta de menos, divide, multiplica?’ (risos). Fazem isso e interpretam problema, então, eles não saem com tanta defasagem pedagógica e nem comportamental porque têm muitos que mudam bastante aqui” (Entrevista – professora do 5º ano).

Debruçaremos-nos, a partir de agora, na análise de algumas ações de ensino mais específicas, como as atividades relacionadas aos *Programas EMAI* e *Ler e Escrever*, à lição de casa, às duplas produtivas, dentre outras. De modo geral, as atividades por nós observadas na sala do 4º ano foram: atividades do *EMAI*, atividades do *Ler e Escrever*, leitura (de texto de artimanha, de crônica), produção de texto (reescrita, em dupla, de conto de artimanha e escrita coletiva de final de conto de artimanha), relato de plantio de sementes, observação e rega das sementes, aulas de Arte e Educação Física, atividade do livro de Matemática, envio de lição para casa (de Língua Portuguesa e Matemática), correção de lição de casa (de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia) e ida à biblioteca e à informática (para pesquisar sobre respiração, transpiração e reprodução dos vegetais). Por sua vez, no 5º ano, observamos: atividade sobre Sarau, comentários, saída de campo e leitura de texto sobre o Jardim Botânico (Projeto Caminhos do Meio do Programa *Ler e Escrever*), leitura de livros, escrita de poesia, apresentações de seminários (sobre as cinco regiões do Brasil), aulas de Arte e Educação Física, aplicação e correção de uma AAP de Língua Portuguesa e outra de Matemática e envio e correção de lição de casa (de Matemática).

Como já inicialmente apresentado nesta seção, usaremos, em especial, as reflexões de Meirieu (1998) acerca do processo de aprendizagem para podermos analisar as atividades de sala de aula aqui descritas. Segundo este autor, a escola teria a função de gerir aprendizagens, de garantir, portanto, que um certo número de saberes e de *savoir-faire* sejam adquiridos por todos de maneira sistemática (p. 17). Para isso, ele defende que se observe o concreto das práticas (p. 38), uma vez que, “só há ‘transmissão’ quando um projeto de ensino encontra um projeto de aprendizagem, quando se forma um elo, por mais frágil que seja, entre um sujeito que pode aprender e um sujeito que quer ensinar” (p. 40). Não se pode, contudo, esperar pela adequação total entre o projeto do aluno e o do professor, pois esta total adequação seria evidentemente impossível e sua busca, paralisante (p. 40). A ação em que deveríamos nos empreender, portanto, é a procura por um ponto de apoio no sujeito (p. 40), o mais sutil que possa existir, “um ponto ao qual articular um aporte, onde instalar um mecanismo para ajudar o sujeito a crescer” (p. 40), não conjecturando antecipadamente, todavia, os pontos de apoio que vamos ou deveríamos encontrar, mas tomando os pontos de apoio que tivermos, “não esperemos que nasçam, miraculosamente, aqueles que estabelecemos como indispensáveis” (p. 41). Pois, segundo ele, o que é determinante em uma aprendizagem é o “já-existente” (p. 129), é “a quantidade, a clareza e a organização dos conhecimentos de que o aluno já dispõe” (AUSUBEL, 1969, p. 50 apud MEIRIEU, 1998, p. 130) e, a partir destes elementos, em torno deles, é que vai se agregar a novidade (MEIRIEU, 1998, p. 130)⁸¹.

Na realidade das salas de aula aqui acompanhadas, a ação que mais demonstrou almejar a consideração dos conhecimentos iniciais e, portanto, seus pontos de apoio, foi descrita pela professora do 5º ano ao contar como se deu a recuperação do final do ano:

“[A Recuperação do final do ano] Não deu certo (risos), né? Porque os que eu pedi pra vir...vieram dois, né. Vieram alguns que não precisavam, mas eu falei: ‘Não tem problema, a gente vai tá aqui, a gente trabalha, sem problema nenhum, mas eu queria aqueles, por quê? Pra gente poder focar’, tanto que, ontem, quando a gente começou, eu falei: ‘A gente vai começar hoje com matemática, então, cada um aqui vai pensar bem e vamo ver o que que você não sabe, o que que você não sabe’, fizeram a lista do que sabe, do que não sabe, ‘Vamo lá, então, vamo começar’, né, porque eu falei: ‘O objetivo é exa-

⁸¹ Perrenoud (1999), por sua vez, também considera que se deva partir dos conhecimentos reais (p. 95), de modo que, a *regulação de base* seria renunciar a fazer como se todo mundo estivesse à mesma distância do objetivo e, ao contrário partir dos conhecimentos efetivos de cada um, assim, segundo este autor, “se a escola dedicasse todos os seus esforços aos alunos que *realmente* precisam dela, ela lutaria de modo mais eficaz contra o fracasso escolar” (p. 96, grifos do autor).

tamente esse, é por quê? Auxiliá-los pra que o ano que vem continuem sozinhos’, vai andar com a própria perminha dele [...]” (Entrevista – professora do 5º ano).

No geral, pudemos perceber que as ações relacionadas aos momentos de recuperação e reforço eram as que mais demonstravam interesse nas dificuldades dos alunos e, por isso, demandavam um maior esforço do grupo de professores no sentido de buscar seus pontos de apoio (MEIRIEU, 1998) reais. Considerando ações mais específicas de sala de aula, as que demonstraram resultar em alguma evidenciação dos conhecimentos que os alunos tinham, foram as atividades de correção, pois incentivavam que os alunos mostrassem suas dúvidas e, a partir daí, a professora pudesse ajudá-los, no entanto, nem sempre esses momentos eram aproveitados e acabavam tornando-se superficiais. Vejamos alguns exemplos de momento de correção de atividades e outros momentos em que se demonstrou buscar por pontos de apoio nos alunos:

“Correção *EMAI*. Correção na lousa; professora faz correção mais detalhada, alunos com dificuldade parecem entender melhor [...]” (Observação de sala de aula – 4º ano – 25 de agosto de 2016).

“Correção da lição de casa. Professora começa a correção. Alguns alunos já dizem logo que não fizeram porque dormiram de tarde. Aluno pergunta, professora explica e aluno diz: ‘Ah, foi aí que eu errei’” (Observação de sala de aula – 5º ano – 22 de setembro de 2016).

“Correção da lição de casa. Alunos leem as perguntas, professora vai ouvindo suas sugestões de resoluções e explicando as respostas. Após a correção a professora pergunta se alguém tem dúvida, uma aluna e um aluno respondem que sim; eles retomam também dúvidas que ainda tinham dos exercícios da lição de casa, professora faz uma explicação/revisão/desafio com os alunos e eles vão respondendo. Durante a correção da lição de casa eles mesmos vão falando que fizeram ou não o exercício porque não entenderam ou não sabiam” (Observação de sala de aula – 5º ano – 23 de setembro de 2016).

“Aula de Educação Física. Professora senta em roda com os alunos e conversa sobre uma atividade de pesquisa que havia pedido desde que começaram a jogar handball e que ninguém havia trazido. [...] ela tem perguntado as dificuldades e nem isso eles sabem responder. Aluno [M.] diz que tá tendo dificuldade com o passe. Alunos [V.], [T.] e [Br.] sugerem uma atividade, professora gosta da ideia e diz que vai fazer a ideia deles primeiro e depois a dela. Antes, na roda, [V.] comenta sobre o que viu em um jogo na televisão (pois a professora havia pedido que eles fizessem esse tipo de observação); ela anota o tema do comentário e diz que vai trazer para a próxima aula” (Observação de sala de aula – 5º ano – 23 de setembro de 2016).

“Correção da AAP de Matemática. Aluna diz que não conseguiu fazer a conta. Professora: ‘Então, vamos pensar. Quem que não sabe fazer essa conta? Você não sabe fazer multiplicação, [An.]?’ Aluna [An.]: ‘Não, eu sei, eu tava ruim de pensar’” (Observação de sala de aula – 5º ano – 23 de setembro de 2016).

Tendo em vista essa busca pelos pontos de apoio dos alunos se concentrar em momentos específicos como os mencionados acima, os outros momentos que envolviam atividades, em especial as dos programas *Ler e Escrever* e *EMAI*, pareciam, de maneira geral, ir ao encontro do descrito por Perrenoud (1999) quando reflete acerca da parcela de avaliação formativa presente em toda avaliação contínua e apresenta, então, alguns dos obstáculos a uma regulação eficaz da aprendizagem dos alunos. Este autor destaca, dentre outros obstáculos, as regulações inacabadas e as que estão muito centradas sobre o êxito da tarefa (p. 84 e 85). De fato, pudemos perceber que, em virtude da falta de tempo, do número impressionante de microdecisões a tomar durante o dia e da dispersão contínua entre mil problemas de ordens diversas (p. 84), há uma fragmentação das intervenções do professor – regulações inacabadas – as quais, segundo este autor, “não têm efeito, porque permanecem *inacabadas* ou muito ‘*descosturadas*’” (p. 84, grifo do autor). A consequência disto, considerando a regulação das aprendizagens, seria que a experiência de muitos alunos se tornaria numa “*sequência de ocasiões fracassadas*, de momentos propícios que não foram identificados ou não suficientemente explorados para que houvesse um verdadeiro progresso” (p. 84 e 85, grifo do autor).

O outro aspecto destacado por este autor como um obstáculo à regulação efetiva da aprendizagem dos alunos – e, portanto, de uma prática de avaliação formativa – são as regulações muito centradas sobre o êxito da tarefa e sobre o controle do trabalho em oposição à regulação das aprendizagens subjacentes às tarefas (PERRENOUD, 1999, p. 85). Este autor afirma que, com frequência, isto se dá de maneira involuntária, pois, em princípio, as aprendizagens são determinantes, no entanto, “no dia a dia, o importante é que o trabalho seja feito, que os alunos cheguem ao final de seus exercícios, que participem das lições e das atividades coletivas, que cumpram seu *ofício de aluno*” (PERRENOUD, 1996a apud PERRENOUD, 1999, p. 85, grifo do autor). Ele afirma que auxiliar um aluno a terminar uma tarefa não seria certamente um obstáculo à aprendizagem, no entanto, para uma intervenção reguladora ótima (CARDINET, 1986a e b apud PERRENOUD, 1999, p. 85) é preciso *tempo e continuidade* (PERRENOUD, 1999, p. 85, grifos do autor), de maneira que, no dia a dia, o que parece ser mais eficaz para o professor é orientar, passo a passo, o trabalho dos mais lentos ou perdidos. Ao professor, dá a impressão de domínio da tarefa, ao aluno, não promove grandes aprendizagens, pois, “todas as decisões importantes foram sugeridas pelo professor, todos os erros foram prevenidos ou corrigidos muito rapidamente, todos os obstáculos difíceis, ultrapassados ‘sob

vigilância” (p. 85). Relembrando, também, aquilo que Meirieu (1998) afirma sobre a necessidade de se superar os obstáculos para que haja aprendizagem efetiva, situações de sala de aula que possuam estas características não parecem, portanto, favoráveis para se encontrar os pontos de apoio (1998) para que se possa, então, ajudar o aluno. Os momentos que apresentamos a seguir trazem alguns momentos em que isto ocorreu:

“Atividade *EMAI*. Professora reorganiza a rotina do dia. Ajuda da professora para os alunos realizarem os exercícios. Visto dos livros de quem não fez – esses alunos são chamados pelo nome para irem à mesa da professora. Correção oral dos exercícios. Novo visto do livro dos mesmos alunos. Repreensão oral e anotação no livro. Alunos não parecem motivados em fazer os exercícios, parecem não ter entendido. O aluno [E.] não foi chamado para o visto e não fez a lição – passou despercebido” (Observação de sala de aula – 4º ano – 22 de agosto de 2016).

“Professora entregou uma atividade à parte para os alunos [E.] e [M.] – alunos não fizeram. Professora não consegue acompanhar esses alunos para realizar essa atividade” (Observação de sala de aula – 4º ano – 22 de agosto de 2016).

“Correção da lição de casa do dia 18/08 (Português e Matemática). Professora para e olha o caderno do Aluno [M.]: ‘Você não fez...dá licença, garoto. Ela sentou com você e deixou o espaço para você fazer e você não fez’. Professora pega a caneta vermelha e faz uma anotação no caderno dele. Professora: ‘Você tem uma vantagem: que você não tem o livro e pode fazer na folha da xerox. Olha quanta folha desperdiçada’. Correção de matemática. Nova repreensão do Aluno [M.]: ‘Menino, além de não precisar copiar, você não faz nada? Você não faz nada que eu peço?’. Aluno [C.P.]: ‘Eu quero saber só a resposta, não quero saber a conta não’. Os alunos que têm facilidade, acompanham, os que têm dificuldade, copiam” (Observação de sala de aula – 4º ano – 24 de agosto de 2016).

“Atividade *EMAI*. Professora começa a ler os exercícios. Aluna [F.] dá a resposta e a professora diz que não é para ela dar a resposta porque tem gente que não sabe. Aluna [G.] diz que não está entendendo nada. Professora vai até ela. Aluno [Y.] copia bem rápido a lição dos alunos [C.P.] e [G.H.]. Professora fala para aluno [Yn.]: ‘Rapaz, cadê seu livro com a lição? Como que você chegou nesse resultado? Eu quero que você represente com desenho, com conta, com qualquer coisa’. Professora ajuda aluna [N.]. Aluna [F.] diz que está ajudando o aluno [E.]. Professora fala para aluno [Y.]: ‘O tempo que a gente dá para fazer a lição, olha o que você faz! Como você chegou nessa resposta?’. Aluno [Y.]: ‘Fazendo?’. Professora: ‘Fazendo ou você chutou?’. Aluno [Y.]: ‘Chutei’. Professora ajuda aluno [C.P.]. Aluna [G.] já tinha se oferecido antes para ajudar porque a professora já tinha explicado para ela e ela já tinha entendido” (Observação de sala de aula – 4º ano – 25 de agosto de 2016).

“Atividade *Ler e Escrever*. Leitura do texto sobre o Jardim Botânico. Professora faz a primeira referência ao passeio de ontem [20 de setembro de 2016]: relembra a fala de um monitor sobre Mata Atlântica e relaciona com a apresentação do grupo da região nordeste. [...] alunos estão conversando e a professora diz que como eles já acabaram vão fazer a discussão. Alunos dizem que ainda não. Professora pede silêncio. Alunos não demonstram muita concentração para fazer a atividade, professora tem que, várias vezes, solicitar que eles façam, fica perguntando se eles terminaram, chama aluno para mos-

trar o livro. Alguns alunos levantam e vão mostrar para a professora o que fizeram (Observação de sala de aula – 5º ano – 21 de setembro de 2016).

Retomando os aspectos abordados por Meirieu (1998) acerca do processo de aprendizagem dos alunos, destacamos anteriormente que este autor, primeiro, defende que o que é fundador no ofício de aprender é crer em toda inteligência possível nas crianças (p. 71) e, a partir daí, afirma a importância do papel do educando e do educador para que a atividade pedagógica possa acontecer dentro do espaço que ele denomina como triângulo pedagógico, tendo o ‘saber’ com terceiro vértice. Considerando o lado deste triângulo formado pelos vértices do educando e do educador, Meirieu (1998) afirma que a conexão entre estes dois atores é dada pela relação pedagógica. Dentro desta relação, o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender (p. 92) – em oposição a se achar que “ênfatizar a função do desejo na aprendizagem não pode significar a subordinação de toda a aprendizagem aos desejos já existentes, a não ser sob pena de uma terrível simplificação” (p. 88) – de modo que, sua tarefa seria, então, a de criar o enigma, de fazer do saber um enigma – nos termos como aponta o autor: “comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo” (p. 92). De modo semelhante, Perrenoud (1999) afirma que “para que haja autorregulação da aprendizagem, supõe-se ser necessário ao aprendiz um motivo forte, verdadeiros desafios que o sensibilizem profundamente, um desejo de saber e uma decisão de aprender” (p. 97). Meirieu (1998) apresenta, para isso, a situação-problema⁸², afirmando ser necessário colocar o aluno em uma situação-problema acessível e ao mesmo tempo difícil, que ele possa dominar aos poucos (p. 92).

Como já foi apresentado, especialmente, na seção sobre Planejamento e Replanejamento, as professoras relatam por diversas vezes o costume que têm de trabalhar com sequências didáticas e projetos. Destacamos, contudo, que, com relação às sequências didáticas – vindas dos materiais dos programas *Ler e Escrever* e *EMAI* – e como afirmado acima, elas não parecem possuir as características da situação-problema como

⁸² Meirieu (1998) propõe um modelo de organização do ensino a partir da noção de situação-problema, de modo que, o interesse do aluno é mobilizado por um enigma e não está ligado a um desejo preexistente; ele é, então, explicitamente colocado em situação de construção de seus conhecimentos; propõe-se uma tarefa cuja estrutura permite que todos os participantes efetuem as operações mentais requisitadas; respeita-se o raciocínio de cada um, sem renunciar-se aos objetivos comuns de instrumentação intelectual; identificam-se os resultados obtidos em termos de aquisição pessoal e luta-se para desvinculá-los das condições de sua aprendizagem; integra-se aí um trabalho metacognitivo relacionando regularmente os resultados obtidos aos procedimentos utilizados (p. 169).

apresentada por Meirieu (1998) como um modo de se “fazer do saber um enigma” (p. 92). Como esperamos ter exemplificado acima, os alunos, no geral, parecem pouco interessados nas atividades que se utilizam unicamente destes materiais e as professoras parecem concentrar-se em que as atividades sejam cumpridas. Todavia, quando consideramos atividades relacionadas aos projetos ou mesmo aos programas do *Ler e Escrever* e do *EMAI*, mas que tomam forma de apresentações, observações, trabalhos em grupo, estas parecem mais motivadoras e enigmáticas aos alunos, incentivando, inclusive, a autonomia dos alunos:

“Produção de texto: reescrita de um conto de artimanha. Duplas decididas pela professora. Uma folha por dupla. Professora: ‘Eu não vou definir quem vai escrever’. Aluna [F.]: ‘Ele vai escrever porque ele precisa treinar a escrita’. Aluno [L.]: ‘É verdade’ [...]” (Observação de sala de aula – 4º ano – 22 de agosto de 2016).

“Biblioteca. Alunos devolvem o livro que pegaram na semana passada e pegam outro. Os livros possuem etiquetas coloridas para dividi-los em categorias: Reis, Fadas e Aventuras, Animais e Insetos, Histórias Educativas, Histórias Variadas, Histórias em Quadrinhos, Pesquisas. Antes de sair da sala, professora orienta/relembra os alunos sobre guardar os livros nos locais certos, se guiando pela cor das etiquetas. Grupo de alunos se junta para ver nomes dos países do mundo. Aluna treina linguagem de sinais. Uns mostram os livros para os outros. Segundo a aluna [Ma.], eles pegam um livro em uma semana, leem, apresentam no *Deck Literário* na outra semana e, na semana seguinte, pegam outro livro” (Observação de sala de aula – 4º ano – 25 de agosto de 2016).

“Informática. Pesquisa sobre ciências: “respiração, transpiração, reprodução dos vegetais, fotossíntese”; pesquisar vídeos. Professora reorganiza as duplas dos alunos. Professora reorienta a busca dizendo que eles acrescentem o ano [4º ano], porque eles estão vendo matérias muito avançadas. Grande parte dos alunos está procurando e interessados, outra parte está vendo outras coisas ou não demonstra muito interesse” (Observação de sala de aula – 4º ano – 26 de agosto de 2016).

“Professora irá retomar atividade sobre o que é Sarau [...] Professora pede para os alunos compartilharem o que acharam em suas pesquisas sobre Sarau. Alunos parecem muito interessados. Não foram todos que fizeram, mas foi a maioria. Surgiu a dúvida sobre as variações/possibilidades do Sarau e professora pede para alunos responderem com base na pesquisa. [...] Professora recolhe as pesquisas” (Observação de sala de aula – 5º ano – 19 de setembro de 2016).

“Poesia. [...] Alunos perguntam como se escrevem determinadas palavras (sorriso, paraíso), professora responde perguntando ou pronunciando as palavras. A todo momento os alunos perguntam sobre as características da poesia, o que pode, o que não pode, como deve ser. Professora diz que eles leram, cantaram, todo mundo viu. [...] Alunos estão empenhados e concentrados na tarefa. Alunos levam sua poesia até a mesa da professora, ela lê e reorienta os alunos. Várias vezes os alunos perguntam como se escreve determinada palavra. Os alunos parecem interessados e parecem ter o costume de perguntar à professora as dúvidas de gramática. A professora havia estabelecido um tempo (20 minutos) para a realização da atividade. Reajustou para 30 minutos e

avisou que já se passaram 15 minutos do reajuste. Vários alunos ainda trabalhavam na atividade. Outros não” (Observação de sala de aula – 5º ano – 19 de setembro de 2016).

Outra ação necessária à relação pedagógica diz respeito ao professor “anunciar seus objetivos, apresentar o saber com a convicção de quem sabe e quer ganhar a adesão, mas projetar-se também nos bancos de sua sala de aula, tornar-se aluno de seu próprio saber para compreender as tentativas e os erros daquele que ainda não sabe” (MEIRIEU, 1998, p. 94). De modo que o professor deve “variar a distância” de seu aluno, de modo que o educador esteja “próximo o bastante para que *se possa* ser como ele um dia, distante o suficiente para que *se tenha a vontade* de ser como ele um dia” (p. 94, grifos do autor) e, dessa forma, segundo o autor, se garantiria também a sobrevivência do enigma. Acreditamos que esta ação está presente na realidade por nós observada nas atividades relacionadas à correção e à recuperação ou reforço (como exemplificado nos trechos já trazidos anteriormente); em alguns destes momentos é possível perceber a tentativa das professoras de compreender, ou, pelo menos, dar ouvidos, aos erros e dúvidas dos alunos, aproximando-se deles e acolhendo-os para que se sintam seguros ao se exporem. No entanto, afirmamos que são momentos esparsos e não parecem configurar ações intencionais e planejadas.

Por fim, uma ação inerente à relação pedagógica seria mediar a relação, utilizando-se de rituais escolares, projetos e avaliações. A criação de rituais escolares regularia a vida coletiva, de modo a garantir “a cada um a possibilidade de implicar-se e de ao mesmo tempo retraindo-se” (MEIRIEU, 1998, p. 95), para isso, poderia se criar rituais de organização do espaço (que permitem que cada um se aproprie do espaço), de divisão do tempo (os quais organizam momentos de trabalho individuais, momentos de informação coletiva e momentos de trabalho em grupos) e de codificação de comportamentos (que asseguram a segurança física e psicológica dos indivíduos) (p. 102). O professor também teria que se atentar à apresentação clara destes rituais e à sua renegociação no decorrer do tempo (p. 96). Durante nosso período de observação, não constatamos nenhuma atividade que pudéssemos relacionar com todas as características aqui descritas – elas aparecem mais como rituais de regulação de tempo, para organizar as atividades a serem realizadas, contudo, a professora do 5º ano, em sua entrevista, mencionou a realização de assembleias com seus alunos, como ferramenta a ser utilizada como espaço de discussão e compartilhamento:

“[...] esse ano, eu vou te ser sincera, eu nem fiz muito porque é uma sala bem diferente mesmo, mas, o que dá muito certo nesse momento de assembleia, né, porque vai pra aquela assembleia em cima de Freinet mesmo, aquela de: tá, eu critico, mas eu dou a minha sugestão, não vou só criticar. Se eu vou falar pra ele: ‘Olha, você tá deixando de fazer a lição de casa, então, como punição, você vai ficar sem aula de Educação Física’, pode aparecer alguma coisa assim, né. [...] Sempre deixando claro: o que eu estou falando pro meu amigo é o que eu vou fazer, a punição que ele vai ter é a que eu terei, então, vamo pensar bem, pra gente poder pensar o que eu quero não só pro meu colega, mas pra mim também, se eu tô errando como ele, tenho que pagar como ele. Então, é uma coisa que dá muito certo; a primeira sai aquelas coisas absurdas: ‘Ah, manda a mãe dele botar ele de castigo sem ver televisão’, né, mas, aí, eles começam a refletir e as sugestões que eles dão, entre eles, às vezes, eles acatam muito mais do que a sugestão da própria família, né. [...] É [uma atividade] minha...[Proponho] Quando tá aquele conflito que tá virando quase...a esponja tá quase explodindo....opa....então, é o que eu falo pra eles, eu falo: ‘Gente, aqui agora, não é que eu sou a juíza da coisa, mas eu vou ficar sentada, vamos dar a palavra um por vez, eu vou só organizando, vocês é que vão levantar a dificuldade, vocês é que vão levantar quais são as soluções...vocês é que vão levantar e vamo pensar: ‘É justo? Não é justo? Hoje é um, amanhã pode ser eu, né’...então, às vezes...nos outros anos tinha criança que chegava e falava: ‘professora, eu gostaria muito de começar uma assembleia’ e a gente abria a assembleia pra ele, já teve até caso de criança pedir assembleia pra ele...é: ‘Eu não tô conseguindo fazer direito, eu preciso de uma assembleia’, achei [...] ‘Eu falei assim: ‘Tudo bem’, quando eu abri assim, as crianças: ‘Ahn?’, ‘Ele pediu porque ele tá precisando de ajuda, então, vamo lá, vamo ajudar o colega’. Então, é uma coisa que eles refletem, né, vão refletir, vão pensar [...] é muito bonitinho, muito legal, e eles ficam com uma...não é uma articulação, não sei bem qual seria a palavra...pra utilizar...não é um senso de justiça...eu não sei como te explicar, mas eles pensam assim: ‘Bom, tá errando, por que que ele tá errando?’. Sabe quando começa assim: ‘Tá, tudo bem, eu sei que acontece isso, mas, isso me irrita? Me irrita. Mas, por que que isso tá acontecendo?’, sabe? [...]” (Entrevista – professora do 5º ano).

Mais uma maneira de se mediar a relação dentro da relação pedagógica entre o educador e o educando seria através da utilização de projetos, os quais, de acordo com Meirieu (1998), são tarefas que mobilizam a classe ou um grupo numa produção coletiva (p. 102). Eles teriam por objetivo fazer emergir necessidades de conhecimentos de modo a dar ao saber uma outra referência além de si mesmo, de contextualizá-lo, portanto (p. 102). Como já afirmamos aqui, os projetos desenvolvidos pela escola parecem sim incentivar essa outra relação do aluno com o saber que não seja a de adquiri-lo momentaneamente apenas para mostrar ao professor o que ele quer que se saiba até a prova, como apresentado por Freitas (2003) e Perrenoud (1999) como o caráter utilitário do saber – atrelado ao processo avaliativo. Finalmente, o último modo apresentado por Meirieu (1998) como ação do professor para se manter a relação pedagógica é através de avaliações regulares, que permitam tanto identificar conhecimentos (de maneira a reconhecer nomeando e identificando aquisições, bem como sua retenção a médio e longo prazos) quanto descontextualizar (confrontando com outras fontes e utilizando os

conhecimentos em outros planos) (p. 102). Neste momento, afirmamos apenas que avaliações regulares são realizadas nesta escola, sendo que nos deteremos em sua análise a seguir.

Antes, contudo, apresentaremos a relação entre os vértices do educador e do saber, presentes no triângulo pedagógico de Meirieu (1998) e que, por sua vez, constituiriam o caminho pedagógico, ou seja, o procedimento didático composto não somente pela definição de objetivos como também pela elucidação da atividade mental⁸³ a ser solicitada e a instalação de situações-problema (p. 105). Meirieu (1998) afirma a importância de se deixar claro para os alunos os objetivos que deles são esperados, tendo em vista que, na relação pedagógica, o anúncio dos objetivos concretiza e explicita a mediação pelo saber (p. 107). Entretanto, alerta que “podem-se acumular os objetivos operacionais sem neles encontrar o menor vestígio da intencionalidade capaz de uni-los em uma dinâmica mental” (p. 109), de maneira que, “um dispositivo didático não é a definição de um objetivo, mas a hipótese sobre uma operação mental que é preciso realizar para atingi-lo” (p. 108). Com isso, Meirieu (1998) pretende mostrar que os dispositivos didáticos devem, então, ser elaborados a partir da definição de um objetivo geral que “possa se prestar a uma análise da operação mental a realizar e possibilitar a construção de uma situação que solicite sua aplicação” (p. 111). Os dados por nós coletados nos permitem afirmar que a escola e sua equipe pedagógica caminham no sentido de identificar seus objetivos a serem perseguidos, tendo como objetivo geral a aprendizagem dos alunos, porém, são raros os momentos que presenciamos em que estes objetivos são claramente anunciados aos alunos e, com relação ao processo mental realizado para se aprender, poderíamos, no limite, percebê-lo no momento em que o erro – durante uma correção de prova já demonstrada anteriormente – não é visto como algo condenável e sim a ser analisado, no entanto, para-se na retórica, pois, na ação em si da correção, foca-se na resposta certa, perdendo-se a intenção original.

Portanto, para Meirieu (1998), à semelhança do que é defendido por Perrenoud (1999) – e que será apresentado mais à frente –, o que importa é o procedimento didático, ou seja, “questionar a respeito do que deve ‘se passar em sua cabeça’ [do aluno] para que chegue aonde queremos e criar, a partir daí, o dispositivo que dá corpo e vida à ope-

⁸³ Ênfase a este aspecto também é dada por Fernandes (2009), Hadji (2001) e Perrenoud (1999) ao delimitarem o panorama necessário para que suas propostas de avaliação da aprendizagem dos alunos auxiliem na aquisição de conhecimentos pelos alunos.

ração mental identificada” e não somente proclamar o que se quer que o aluno saiba (MEIRIEU, 1998, p. 117). Importa, portanto, a capacidade do professor para “traduzir os ‘conteúdos de aprendizagem’ em ‘procedimentos de aprendizagem’, isto é, em uma sequência de operações mentais que ele procure compreender e instituir na sala de aula” (p. 117, grifos do autor)⁸⁴. Importa, por fim, fazer de um objetivo programático um dispositivo didático, “e isso só é possível através da análise da atividade intelectual a ser desenvolvida” (p. 117). Como foi possível perceber com os dados e análises feitas na seção Planejamento e Replanejamento, o foco está na definição de objetivos baseados nas habilidades descritas nas *Matrizes de Referência do SARESP*; o grupo de professores, junto com a professora-coordenadora, parece se basear nos dispositivos didáticos encaminhados pelas SEE (como, por exemplo, o material dos programas *Ler e Escrever* e *EMAI*) e, a partir daí, segundo suas necessidades específicas e identificadas ao longo do processo, adequá-los à sua realidade através da proposição de projetos, de modo que, assim, eles caminham ao encontro do proposto por Meirieu (1998). O trecho a seguir apresenta uma orientação que demonstra um passo na direção deste caminho:

“Formadora da *Argento* apresenta o livro ‘Aula Nota 10 – Doug Lemov’. Diz que é um livro sobre gestão ou planejamento. Diz que tinha preconceito com ele no começo porque se descrevia como tendo técnicas pedagógicas: ‘A gente tem um certo preconceito, né?’, ‘Mas ele sistematizou aquilo que a gente já faz’, ‘O professor excelente é aquele que se preocupa muito com o planejamento’, ‘Não é que esse livro vai salvar nossa vida, mas vai ajudar’. Discussão sobre o conceito de ensino e aprendizagem. Apresentação da técnica de planejamento trazida pelo livro: ‘Planeje em dobro – pensar nas ações de ensino do professor e nas ações de aprendizagem do aluno’. Formadora da *Argento*: ‘Sabe quando tem aquele aluno que tem mais dificuldade? É com essa técnica que a gente pode pensar o que fazer com aquele aluno’” (Reunião de ATPC (Formação dada pela *Argento*) – observação da pesquisadora – 5 de setembro de 2016).

Unindo a relação pedagógica e o caminho didático às estratégias de aprendizagem, Meirieu (1998) definiu-os como as três dimensões do ato de aprender. As estratégias de aprendizagem – maneira singular como cada aluno se apropria dos saberes (p. 127) – são, portanto, “a maneira como um sujeito ‘negocia’ uma situação problema, isto é, como utiliza as instruções sobre os materiais que lhe são fornecidos” (p. 152). A estratégia de aprendizagem representaria a *aprendizagem em ação* (p. 136, grifo do autor), “uma sequência de operações cujos comportamentos manifestos se revelam aos poucos

⁸⁴ Pois, como defende este autor, deve-se organizar a aprendizagem e não o ensino (MEIRIEU, 1998, p. 163).

– pelo menos parcialmente” (p. 136), tornando-se observável por ser um “processo” e não um “estado”, de modo que:

“(…) há ‘situação de aprendizagem’ quando um sujeito mobiliza uma ou mais capacidades fazendo com que entrem em interação com suas competências. A atividade que ele desenvolve pode então ser chamada de ‘estratégia’; é uma atividade pessoal, aleatória a sua própria história; é também uma atividade finalizada através da qual constrói novos saberes e *savoir-faire* integrando, por uma série de relações sucessivas, a dificuldade ao habitual, o estranho ao familiar, o desconhecido ao conhecido. Esse processo é ele próprio integrador, ou seja, uma aquisição da ordem das competências ou das capacidades serve de ponto de ancoragem para desenvolver novas estratégias e permitir novas aquisições” (MEIRIEU, 1998, p. 133).

Com os dados aqui coletados, podemos afirmar que os alunos se empenham em ações que ora parecem um processo integrador o qual serviria de ponto de ancoragem para o desenvolvimento de outras aprendizagens, que serviria de ponto de apoio o qual poderia ser buscado pelo grupo de professores de modo a auxiliar o aluno a aprender mais (como quando os alunos refletem sobre seus erros; quando afirmam que vão ajudar o outro porque eles já entenderam e podem, então, ensinar; quando decidem quais funções terão em suas duplas produtivas levando em consideração as dificuldades a serem trabalhadas de cada um; quando se interessam e refletem sobre os conteúdos dos livros da biblioteca; quando fazem perguntas aos seus colegas que apresentaram um seminário e isso os faz relacionar informações). Ora, contudo, parecem em consonância com o conceito de “ofício de aluno” apresentado por Perrenoud (1996a apud PERRENOUD, 1999) (como quando copiam a lição do colega para que a professora viste seu caderno; quando não demonstram interesse nas atividades realizadas em sala; quando o que apenas interessa é a nota na prova). Acreditamos que esse cenário de mistura se dê em virtude, parcialmente, da falta de estabelecimento de uma relação do aluno com o conhecimento; como demonstrou-se na seção sobre Avaliações externas, ainda é forte sua influência na escola e em suas práticas e é marcante, portanto, sua intervenção na relação dos alunos com o saber e isto aflorou no tempo em que observamos as ações que se deram em sala de aula.

Meirieu (1998) afirma, ainda, que se deve variar as estratégias de ensino, de modo que os sujeitos possam, então, utilizar suas estratégias de aprendizagem (p. 138). A diferenciação pedagógica⁸⁵, segundo o proposto por Meirieu (1998), pode se dar de duas

⁸⁵ O conceito de diferenciação da ação pedagógica também é defendido por Perrenoud (1999), tendo em vista que “a única igualdade que conta é das competências adquiridas” (p. 124). Dentro do contexto apre-

maneiras: diferenciação sucessiva e diferenciação simultânea, podendo, também, haver a alternância de seus usos (p. 140). Na primeira, o professor mantém o controle da sala e se esforça para variar sucessivamente as situações e as ferramentas e sua regulação pode se dar por breves testes de avaliação formativa que verificam o índice de convergência da estratégia de ensino utilizada com as estratégias de aprendizagem dos alunos (p. 140). Na segunda, o professor propõe diferentes atividades entre as quais os alunos são divididos ou escolhem as que lhe parecem capazes de permitir que alcancem o objetivo fixado e sua regulação pode se dar por um diagnóstico prévio (que permite definir a divisão dos alunos nos grupos), uma “orientação por tentativa” (na qual várias propostas são feitas aos alunos e eles escolhem livremente, sendo que, no exame dos resultados da avaliação, efetuam-se os reajustes necessários (BONBOIR *et al*, 1974 apud MEIRIEU, 1998, p. 140)) ou por eliminações sucessivas (ao passo que uma estratégia é proposta a todos; para aqueles que encontram dificuldades, é proposta uma outra e assim sucessivamente); feita a divisão dos grupos, poderia-se, então, utilizar procedimentos de regulação ao longo da sequência (MEIRIEU, 1998, p. 140).

A principal forma de diversificação que se tenta empreender na escola parece ser a sucessiva, pois, de modo geral, as atividades foram sendo aplicadas sucessivamente, no entanto, sem considerar alguns momentos de correção da lição de casa, não observamos uma regulação sistemática das aprendizagens dos alunos, mas sim uma presença mais marcante da questão do controle e da finalização das atividades por parte dos alunos – como já mencionamos anteriormente. A diferenciação simultânea teria espaço aqui quando do exemplo apresentado pela professora-coordenadora de organização diferenciada dos alunos em sala de aula: as duplas produtivas, descritas por ela, demonstram ir ao encontro das características inerentes a este tipo de diferenciação e, portanto, seria interessante se o grupo de professores se sentisse mais seguro em utilizá-la.

Como havíamos dito no início desta seção, algumas das atividades realizadas em sala de aula tinham caráter avaliativo. Numa tentativa mais didática do que correspondente à realidade observada, iremos, em separado, observar tais atividades. Destacamos este aspecto de tentativa, pois, como já afirmamos, o processo de avaliação da aprendi-

sentado por ele de diferenciação, a avaliação formativa introduziria, por sua vez, uma ruptura porque propõe deslocar a regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la (p. 15), pois, “uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada*, com que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização de horários, de organização de grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares” (p. 15).

zagem dos alunos é inerente ao processo de ensino e de aprendizagem⁸⁶. Obviamente há momentos em que o protagonismo de algumas destas ações se faz mais evidente, no entanto, não necessariamente atividades relacionadas à avaliação da aprendizagem dos alunos podem ser facilmente destacadas e observadas num contexto de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que a avaliação é uma operação de leitura da realidade (HADJI, 2001, p. 44), de modo que: o sentido não está presente no objeto antes do ato de avaliar, o objeto, em si, está presente e, por fim, uma leitura é sempre seletiva. Na realidade por nós observada, estas ações de avaliação aconteceram, por exemplo, quando a professora solicitava o caderno ou livro dos alunos para vistar, quando a professora fazia comentários sobre a apresentação dos alunos no seminário, quando a professora recolhia as folhas das atividades dos alunos, quando os alunos iam até a mesa da professora e recebiam orientações considerando suas dúvidas, enfim, quando eles fizeram uma prova externa.

Os autores que nos servem de base para refletir a acerca da avaliação da aprendizagem, antes de se debruçarem especificamente sobre esta, voltam-se, primeiramente, sobre a análise do conceito de aprendizagem. Fernandes (2009) afirma que uma das razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação advém do desenvolvimento das teorias da aprendizagem, tendo em vista que “a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem” (p. 30). Como já afirmamos e retratamos aqui, considerando, por exemplo, quando a professora do 5º ano realiza a correção das AAPs com os alunos e afirma que aquilo é importante para que eles possam perceber onde erraram, no entanto, ao iniciar a correção, faz uma pergunta quase que retórica se seria necessário reler o texto. Estas práticas e discursos contraditórios tomam forma bastante peculiar quando associamos as práticas avaliativas – fortemente influenciadas pelas avaliações externas – à qualquer outra prática da escola. Julgamos que seria necessário que a escola retome seu objetivo

⁸⁶ Fernandes (2009) afirma, ainda, que “a avaliação, componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos porque é muitas vezes a partir e por meio dela que” (p. 21), por exemplo: as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo; os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas; os alunos podem estudar com maior ou menor orientação; os pais e os encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar de seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse; a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão aprendendo e como estão aprendendo e, finalmente, os governos podem, ou não, estabelecer mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas (p. 21).

principal, que alinhe suas práticas ao princípio político de Luckesi (2011), ao princípio ético de Meirieu (1998), ao princípio de educabilidade de Perrenoud (1999) para que consiga superar o momento de contradição em que se encontra e possa alcançar mais ainda a aprendizagem de seus alunos, de modo a superar alguns procedimentos de avaliação que, segundo Perrenoud (1999), são obstáculos à inovação pedagógica. Este autor destaca os seguintes:

- A avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para *innovar*.
- O sistema clássico de avaliação favorece uma *relação utilitarista com o saber*. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.
- O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua *cooperação*.
- A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma *transposição didática conservadora*.
- O trabalho escolar tende a *privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas*, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.
- O sistema clássico de avaliação força os professores a *preferir conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.
- Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma *grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica*: como se entender quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia? (PERRENOUD, 1999, p. 66 e 67, grifos do autor).

Refletindo acerca daquela necessária mudança de concepção, passaremos a analisar as ações relacionadas à avaliação da aprendizagem. Fernandes (2009) defende que, independente de ênfases particulares inerentes a cada uma das possíveis acepções⁸⁷ que as avaliações *alternativas* à avaliação psicométrica (p. 56) possam ter, “todas acabam por designar uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las, intrinsecamente associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente con-

⁸⁷ Fernandes (2009, p. 56 e 57) descreve que outros autores utilizam as seguintes designações: *avaliação alternativa* (GIPPS, 1994; GIPPS; STOBART, 2003), *avaliação autêntica* (PERRENOUD, 2001; TELLEZ, 1996; WIGGINS, 1989a, 1989b, 1998), *avaliação contextualizada* (BERLAK, 1992a, 1992b), *avaliação formadora* (ABRECHT, 1991; NUNZIATI, 1990), *avaliação reguladora* (ALLAL, 1986; PERRENOUD, 1988a, 1991), *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (PERRENOUD, 1998) ou *avaliação educativa* (GIPPS, 1994; GIPPS; STOBART, 2003; WIGGINS, 1998).

textualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (p. 57). Em nosso trabalho, nos apropriamos da designação utilizada por Perrenoud (1999): avaliação formativa, no entanto, os conceitos de Avaliação Formativa Alternativa (AFA; FERNANDES, 2009) ou de Avaliação com Intenção Formativa (HADJI, 2001), por exemplo, são, fundamentalmente, equivalentes ao primeiro. Fernandes (2009) destaca, contudo, que essas formas de avaliação devem ser afastadas da avaliação formativa de inspiração behaviorista, pois esta possui uma concepção muito mais restrita e quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais (p. 58). Este tipo de avaliação formativa promove “uma *regulação retroativa* das aprendizagens já que as dificuldades dos alunos não são detectadas *durante*, mas, sim, *após* o processo de ensino e aprendizagem, em geral pelo chamado *teste formativo*, também conhecido como o que *não conta para a nota*” (ALLAL, 1986 apud FERNANDES, 2009, p. 58, grifos do autor). Este autor afirma que este tipo de avaliação formativa demonstra ser o que prevalece nos sistemas educacionais, sendo ela, geralmente pontual, pouco ou nada interativa, exigindo pouca participação dos alunos e orientada para a verificação da consecução de objetivos comportamentais de reduzida exigência cognitiva (FERNANDES, 2009, p. 58).

Os exemplos com os quais nos deparamos em nossas observações tendem a apontar para este tipo de avaliação, como, por exemplo, quando as professoras utilizam-se dos vistos como métodos de avaliação objetivando, na verdade, imprimir uma atmosfera de controle da realização da atividade. No entanto, há momentos em que se consideram as dúvidas dos alunos durante as correções das atividades, que se incentiva o interesse dos alunos nas visitas à biblioteca, que se pratica a autoavaliação, que se usa o portfólio:

“Atividade do *EMAI*. Professora: ‘Lembra que eu expliquei agora? [...] [N.], olha na tabela. Qual o valor da cidade de Fortaleza?’. Professora se aproxima do aluno, explica como se lê o número (unidade, dezena, centena)...Professora: ‘Antes da vírgula é real, depois é centavo...[...]’” (Observação de sala de aula – 4º ano – 23 de agosto de 2016).

“Atividade do *Ler e Escrever* (Sequência didática de pontuação). Leitura do texto observando a pontuação. Professora: ‘Vai, [L.]! Não tá prestando atenção...eu não estou aí [naquela parte do texto]’. Ditado de diálogo. [...] Professora perguntou para aluno: ‘Em qual você parou? Fala, eu repito...eu só pareço brava’. Professora se aproxima do aluno, se ajoelha perto dele e dita novamente a parte que ele perdeu. Alunos foram orientados a voltar no texto para comparar o que escreveram e ver se acertaram, o que acertaram. Alunos: ‘Errei tudo!’, ‘Acertei’, ‘Errei bastante pontuação’. Professora pega o cader-

no da aluna para mostrar para seus alunos como exemplo do que não fazer. Professora: ‘Quem não lembrou de pôr parágrafo, travessão, ponto de interrogação?’. Alunos vão levantando a mão. Professora: ‘Pessoal, vou passar para dar o visto na atividade’. Professora chega para visar o caderno de [E.]: ‘Por que não fez?’. Aluno olha para baixo. Aluna [N.] fala que ele tem dificuldade [...]’ (Observação de sala de aula – 4º ano – 23 de agosto de 2016).

“Bom, instrumento de avaliação...eu acho que a gente tem as provas, né? As provas escritas, tem a dissertativa, tem a objetiva, a gente tem a prova oral – que, mesmo eles não sabendo, acaba sendo, né? Tem a observação, tem a autoavaliação, né? A autoavaliação que eu faço com eles eu faço por escrito [...] então, normalmente, assim, no finalzinho do bimestre, no finalzinho eu já peço pra eles e coloco ali e é bem simplesinha, é com carinho mesmo pra colocar ali: ‘Você vai me dizer como que você foi: adequado ou se você poderia ter sido um pouquinho melhor ou se você foi esculachado mesmo, você vai ter que ser sincero’ e vão se dar a nota. Na primeira, o que eu percebo, é que quando eles começam nesse processo de autoavaliação, eles sempre se dão dez (risos), sempre: ‘Ah, eu sou dez, eu sou dez, eu sou dez’. Na última, já tá incorporado, né, então, você já começa a perceber e têm uns que eu até não concordo: ‘Não, eu vou me dar seis, professora’, ‘Por que que você deu seis?’, ‘Por que eu podia ser um pouquinho melhor’ (risos), entendeu? Então, é uma coisa que já entrou na cabecinha deles, né? Então, eu acho que é mais ou menos isso, né: a gente faz uso dos instrumentos que são aqueles tradicionais mesmo, né, e, numa conversa, numa avaliação de um trabalho, acho que é por aí...” (Entrevista – professora do 5º ano).

Nos exemplos apresentados acima percebe-se o interesse na aprendizagem dos alunos, mesmo atentando para a atitude da professora ao usar o caderno da aluna como exemplo do que não fazer naquela atividade. Durante a correção muitos alunos relatavam momentos em que percebiam seus erros. Por sua vez, no relato da professora do 5º ano, evidenciou-se o interesse pelo processo empreendido pelo aluno para aprender e não somente pela nota obtida em uma única prova:

“Bom, eu gosto muito, muito de observar realmente o processo, né? Eu até falo pra eles que ainda tem aquela cultura de que avaliação é aquela prova no papel ou que você faz um xizinho ou que você escreve, né? E o que eu digo pra eles é que não é só isso, a avaliação não é só isso. Eu digo pra eles sempre: ‘A maneira como você fala com seu colega, a professora tá avaliando, que aqui você tem um jeito de falar, aqui você tem um jeito de se comportar, tudo o que você faz dentro da escola tem um fundo pedagógico, por isso que é uma escola, senão não teria necessidade de nada aqui: você vem aqui e eu falo pra você e você vê, pega um papel, estuda isso, isso, isso e faz a prova’, né? O momento de troca: como você fala com seu colega, como você se coloca com o seu colega, como você recebe o que ele passa é uma maneira de avaliar. Um trabalho que você apresenta, é uma maneira de te avaliar. Agora, o problema é que, na nossa cultura, a avaliação é só escrita, ou então, se não é escrita, depois tem que ter algo bem justificado, né? Até concordo que precisa ter o registro, né, mas o que eu acho que a gente precisa mudar, com relação à avaliação é ‘não é apenas aquele produto final que deve constar, deve constar também o processo, né?’ E o que eu vejo de muitas colegas ainda, infelizmente, é que eles não levam em conta o processo, então, às vezes, o meu aluno ele tá com a prova escrita com nota quatro, mas a média dele é oito. Por que que a média dele é oito? Porque ele se empenhou, porque ele mostrou pra mim, numa conversa, que ele sabe mais do que ele colocou ali, de repente ele fez aquele dia a prova e tava com dor de barriga, né? Então, vamo

analisar um pouquinho: ‘o que que a gente vai fazer com essa avaliação? É só pra dar nota? Se é só pra dar nota, que vantagem tem?’ Então, quando a gente faz uma avaliação escrita com eles, o que que a gente faz depois? Pega, vamo discutir por que que a gente errou, o que que a gente fez, passo a prova, peço pra eles copiarem, pra gente pensar e toda vez que tem esse retorno da avaliação o que eu percebo: que sempre eles vão indo além porque eles vão pensando: ‘Ah, mas, peraí, olha: eu fiz isso, por conta disso, aconteceu isso, então, eu tenho que pensar de uma outra forma’, né? Então, eu acho que nas escolas, hoje em dia, é pensar o que que é realmente uma avaliação e pra que que ela serve, então, vamo pensar a avaliação toda, no processo, no produto final e vamo levar ela pro lado reflexivo, vamo pensar pra que que serve avaliação, fazer com que o aluno melhore, não só o aluno mas eu também, porque, às vezes, eu preparo alguma coisa, alguma atividade que eu falo: ‘Gente, vai todo mundo super bem’, e, ninguém consegue fazer: ‘Opa, o erro não tá neles, se ninguém tá conseguindo fazer o erro é meu’. Então, a avaliação também serve pra isso, pra gente poder refletir sobre a nossa prática” (Entrevista – professora do 5º ano).

Acreditamos, desta maneira, que elas estão caminhando ao encontro de um processo avaliativo mais formativo, ressaltamos, no entanto, que estas práticas ainda se misturam no dia a dia de sala de aula. Fernandes (2009) caracteriza, por sua vez, a AFA como um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja função principal é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos, conseguir, portanto, que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências – especialmente as do domínio cognitivo e metacognitivo (p. 59). Hadji (2001) afirma que “a inscrição no centro do ato formativo se traduz, na verdade, por uma melhor articulação entre a coleta de informação e a ação remediadora” (p. 21).

A avaliação formativa de inspiração behaviorista encontra elementos comuns com a avaliação a serviço da seleção descrita por Perrenoud (1999), uma avaliação que é tradicionalmente associada, na escola, à *criação de hierarquias de excelência* (p. 11, grifo do autor), as quais mais informam sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências (p. 12). A avaliação tradicional, portanto, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras⁸⁸ e, nos alunos, estratégias utilitaristas (p. 18). Dentro deste contexto, as intervenções acontecem, como descrito por Fernandes (2009), *após* o processo de ensino e aprendizagem, dando espaço

⁸⁸ Perrenoud (1999) afirma que a avaliação entregue ao aluno ou ao grupo jamais tem a única finalidade de situar cada um em seu justo nível de excelência, ela, na verdade, seria uma *mensagem*, de modo que o professor modula suas tabelas para fins tão diversos quanto as situações que se apresentam ao longo do ano escolar: manutenção da ordem, estabelecimento de um clima favorável ao trabalho, progressão no programa, mobilização em vista de um exame ou de uma prova comum, início com notas severas, pouco a pouco elevadas durante o ano, para “manter a pressão” (p. 33).

aos “testes formativos”, os quais não influenciariam na nota final, o que, para os alunos, de modo geral, indica sua falta de sentido, pois, como estes não desenvolveram uma relação com o saber e sim com as notas, se estas não os ajudam em seu “objetivo supremo: passar de ano” (CHEVALLARD, 1986a apud PERRENOUD, 1999, p. 12), então, não há que se empreender em esforços para realizá-los. Perrenoud (1999) afirma que esse tipo de avaliação serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos (p. 13).

Fernandes (2009) destaca, ainda, que a AFA é uma avaliação *para* as aprendizagens (p. 61, grifo do autor) que pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores: os primeiros terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação de suas aprendizagens, enquanto que, os segundos, terão um papel na organização e distribuição de *feedback* (p. 60). Perrenoud (1999) também defende que uma das lógicas possíveis da avaliação é estar a serviço das aprendizagens dos alunos, de maneira a “delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de *cada aluno* o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos” (p. 14, grifo do autor). Hadji (2001) considera, da mesma forma, a necessidade de “se apoiar em um modelo teórico explícito que permita inferir de modo defensável mecanismos intelectuais subjacentes” (p. 98 e 99)⁸⁹. À semelhança do afirmado por Luckesi (2011), Perrenoud (1999) não se abstém de afirmar que o diagnóstico fornecido pelo instrumento avaliativo é inútil se não der lugar a uma ação apropriada – que, para este autor, deve ser uma *intervenção diferenciada*, a qual, necessariamente, acompanha uma verdadeira avaliação formativa (p. 15). A ideia de avaliação formativa leva o professor “a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, [...] na expectativa de otimizar as aprendizagens⁹⁰” (p. 89). Este autor destaca inclusive a comunicação como

⁸⁹ Este autor afirma que isto possibilitaria também a compreensão da natureza dos erros (HADJI, 2001, p. 98 e 99) e, conseqüentemente, superariamos o desafio de se perguntar “quantos erros?” para se questionar “que tipo de erros?” (p. 100). Iríamos de um olhar normativo (contam-se erros para sancioná-los) a um olhar formativo (apreendem-se os erros a fim de propor exercícios de remediação diferenciados) (KOH-LER, 1993, p. 165 apud HADJI, 2001, p. 100).

⁹⁰ Esta concepção estaria relacionada, segundo Perrenoud (1999), a uma *regulação intencional*, “cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso” (p. 89, grifo do autor). A avaliação formativa iria se apresentar, desse modo, “sob a forma de uma *regulação interativa*, isto é, de

motor da regulação das aprendizagens, considerando, para isso, a importância de “se colocar os alunos, tão frequentemente quanto possível, em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a se explicar, se justificar, argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões [...]” (p. 99).

Apoiando-se em *feedbacks* frequente e pertinentes e na autorregulação, Perrenoud (1999) considera que o papel do professor na avaliação formativa deveria acontecer com base nas necessidades dos alunos, tendo em vista que a diferenciação começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades de cada aluno, pois “não há razão alguma de dar a todos os alunos a mesma ‘dose’ de avaliação formativa” (p. 123). Considerando os alunos, ele afirma que “não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de *formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem*” (p. 112), ou seja, para uma autorregulação de ordem metacognitiva. Como é possível perceber pelos trechos destacados acima, a equipe pedagógica e os alunos ainda não estão neste nível de partilha de responsabilidades: os *feedbacks* ainda parecem acontecer de modo “descosturado”⁹¹ (como nos alerta Perrenoud (1999)) – mas, minimamente, existem – e os alunos ainda demonstram receio considerando suas dificuldades – mas, se engajam em atividades de autoavaliação, mesmo que estas ainda demonstrem grande foco em notas e níveis de proficiência e não em conhecimentos efetivamente adquiridos ou dúvidas tangíveis.

Objetivando uma prática concreta da Avaliação Formativa Alternativa, Fernandes (2009) propõe: 1. a integração entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação (de maneira que se possa fazer um uso alternativo da avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem; utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação) (p. 88 e 89); 2. a seleção de tarefas⁹² (pois as

uma observação e de uma intervenção *em tempo real*, praticamente indissociável das interações didáticas propriamente ditas” (p. 101).

⁹¹ Fernandes (2009) ressalta que o que acontece muitas vezes é que o *feedback* ou a informação proporcionada não conduz a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou. Em casos assim, não se estaria frente a uma avaliação formativa ou um *feedback* formativo, mas sim frente a uma avaliação de natureza somativa ou certificativa, correspondendo, em muitos casos, a uma prática pobre orientada para a atribuição de classificações (p. 61).

⁹² Considerando tal aspecto, este autor defende que não precisamos de mais avaliação e sim de melhor avaliação, pois, de acordo com seu ponto de vista, é preciso perceber que nem tudo tem a mesma importância, é necessário que a avaliação reflita as aprendizagens mais importantes, mais estruturantes e mais significativas a serem desenvolvidas pelos alunos, de modo que, seria essencial a concentração de esfor-

tarefas a utilizar podem facilitar a desejável articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação ou podem dificultar, ou mesmo impedir, essa articulação) (p. 89); 3. a atenção às funções da avaliação (buscando-se funções da avaliação tais como a motivação, a regulação e a autorregulação, o apoio à aprendizagem, a orientação ou o diagnóstico⁹³) (p. 93); 4. a triangulação (de estratégias, técnicas e instrumento, de atores e de espaços e tempos, de maneira a se diminuir o erro de coleta inerente a todo instrumento de avaliação) (p. 93-96); 5. a transparência (de modo a permitir que os alunos possam considerar os critérios e sejam capazes de perceber, sem problemas, sua situação em face das aprendizagens que têm que adquirir ou desenvolver) (p. 96); 6. a observação do papel e da natureza do *feedback* (uma vez que a comunicação e a interação entre alunos e entre alunos e professores, sob as mais diversas formas, assumem um papel indispensável neste contexto) (p. 96) e 7. o uso do portfólio como estratégia de AFA (p. 101).

Tomando como base este panorama que o autor traçou como desejável à prática de uma avaliação que seja *para* as aprendizagens, afirmamos, considerando os dados coletados, que alguns destes aspectos estão presentes nas práticas da escola: há o uso de portfólios⁹⁴ - porém, apenas observamos sua consulta durante as reuniões de Conselho de Classe, desse modo, não podemos dizer que seu uso vai completamente ao encontro daquele preconizado por Fernandes (2009) e Perrenoud (1999) -, a seleção de algumas tarefas parece melhor estimular a relação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação (como, por exemplo, as atividades em dupla e as correções mais detalhadas de atividades), as funções de diagnóstico e de orientação da avaliação são realizadas, as professoras têm a intenção de acompanhar o processo em que o aluno está rumo à aquisição do

ços na organização e no desenvolvimento do ensino (seleção de tarefas, seleção das aprendizagens estruturantes, seleção de dinâmicas de sala de aula, seleção de estratégias de avaliação) a partir de um quadro tão simples quanto possível, no sentido de selecionar conceitos e domínios do currículo que sejam verdadeiramente importantes (FERNANDES, 1999, p. 90). Hadji (2001), considerando o contexto da Avaliação com Intenção Formativa, cujos fundamentos são similares aos propostos por Fernandes (2009) e Perrenoud (1999), afirma que uma boa tarefa de aprendizagem é *ipso facto* uma boa tarefa de avaliação (p. 91), de modo que “a avaliação não passa de um momento, necessário, mas naturalmente integrado à ela, de um procedimento geral de aprendizagem” (p. 91).

⁹³ Ressalta-se, todavia, que a prática de AFA não implica que a certificação não se faça e, implicitamente, a seleção. Contudo, a atribuição de classificações não é a única função da avaliação nem deve ser sua principal preocupação (FERNANDES, 1999, p. 93). Perrenoud (1999) também destaca que “a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação” (p. 16). A avaliação formativa, deste modo, pareceria sempre uma tarefa suplementar, a qual obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não seria muito animador, segundo o autor (p. 16).

⁹⁴ Ver seção Conselho de Classe Participativo: sujeitos ativos.

conhecimento. Entretanto, algumas características distanciam-se deste panorama e aproximam-se de um contexto avaliativo a serviço da seleção (PERRENOUD, 1999): utilização da prova objetiva (algumas vezes um instrumento externo à escola, como as AAPs) como principal instrumento avaliativo e com pouca reflexão a acerca do significado de seus resultados, valorização das notas e de níveis de proficiência (em detrimento do processo de aquisição do conhecimento ou de possíveis correlações que o aluno possa fazer a partir do que aprende), prática de *feedback* pouco planejada ou estruturada. Vejamos alguns exemplos de situações que nos permitiram fazer tais afirmações:

“Aula de Arte. [...] Professor: ‘O cartão [de Dia dos Pais] é o que vai valer mais nota das artes visuais’. Professor toca músicas folclóricas enquanto os alunos copiam o que está escrito na lousa. Constantes ameaças de pegar a agenda para colocar bilhete para ficar depois que terminar a aula” (Observação de sala de aula – 4º ano – 22 de agosto de 2016).

“Aluno [M.] sobre a atividade de apresentação de seminário de Geografia sobre as regiões do Brasil: ‘Professora, depois que esses grupos se apresentarem, vai ter uma prova sobre essas cinco regiões para ver se você aprendeu tudo?’. Professora: ‘Sim, a ideia é vocês prestarem atenção’” (Observação de sala de aula – 5º ano – 19 de setembro de 2016).

“Apresentação do grupo da Região Sul. Grupo faz a apresentação lendo informações da cartolina e do celular. Grupo de seis pessoas, apenas três apresentaram e pareciam preocupados e empenhados na apresentação/trabalho. Professora abre para questões. Algumas perguntas fazem os alunos refletirem sobre aquilo que aprenderam e que não sabiam. [...] Professora: ‘A gente tinha conversado, tinha o roteiro e dá para perceber que vocês não estudaram. Quando a gente faz uma apresentação tem que estudar. A [I.] e a [S.] ficaram conversando o tempo inteiro. Não é pra ficar fazendo leitura. O resumo de vocês estava completinho, faltou organização na apresentação. A nota da apresentação fica prejudicada. Nessa apresentação a nota é individual e em grupo. E a nota em grupo ficou prejudicada’. Aluno [M.]: ‘Quanto você vai dar pra eles?’. Professora não responde” (Observação de sala de aula – 19 de setembro de 2016).

“Aluna pergunta se podia entregar poema [referindo-se a uma outra atividade feita em sala de aula], professora diz que era só naquele dia. Aluna rasga a folha e joga no lixo” (Observação de sala de aula – 5º ano – 22 de setembro de 2016).

“Apresentação do grupo da região centro-oeste/norte. Apresentação segue o mesmo padrão do outro grupo: apresentação do grupo, perguntas dos alunos, autoavaliação, comentários da professora. Região norte está tendo uma segunda chance de apresentação. Professora menciona que eles estavam um pouco perdidos da outra vez e que agora eles já tinham visto vários exemplos de apresentações. Professora comenta que o grupo não aprimorou sua apresentação nem as informações trazidas. Professora faz um comentário geral dos grupos: muita leitura, não pode trazer informações incompletas (por exemplo: nome da brincadeira sem saber como brinca). Professora faz uma devolutiva geral das apresentações. Menciona que quando o grupo não sabe responder às perguntas isso diminui a nota do grupo. Professora pergunta se a gente estuda pra nota. Que não estudamos para nota e sim para aumentar nosso conhecimento. Professora explica o que esperaria da apresentação dos alu-

nos: ler menos, estudar, usar os recursos disponíveis (cartaz, Power Point). Disse que achou os trabalhos bons, não ótimos” (Observação de sala de aula – 5º ano – 22 de setembro de 2016).

Tais registros mostram como a relação dos alunos com o produto final – a nota, o nível de proficiência – é ainda um aspecto marcante (como quando a aluna rasga sua atividade porque ela não pode mais ser entregue a professora e, portanto, não vale mais nota). Este comportamento demonstra ser, inclusive, incentivado pelos professores, quando eles não reiteram a importância dos conhecimentos atrelados às atividades, mas fazem comentários como “o que vai valer mais é tal atividade”, “a ideia é prestar atenção porque depois vai ter uma prova”. A relação dos alunos com a lição de casa também se demonstrou comprometida, pois eles não pareciam compreender os objetivos que a professora atribuía a esta atividade. Tentando incentivá-los, estimular seu comprometimento, a professora do 5º ano estabeleceu um processo de recompensas para quem cumprisse com esta responsabilidade, todavia, não obteve sucesso:

“Esse ano [a lição de casa não volta]. Até o ano passado...porque, lição de casa pra mim, o que que é? Serve pra duas coisas: primeiro, pra você rever o que você teve em aula, pra ver se teve alguma dúvida pra você voltar no dia seguinte, no momento da correção: ‘Professora, não entendi isso, me auxilie’ e pra desenvolver um hábito de estudo, né? Então, na primeira reunião com os pais, eu já falo isso: ‘A lição de casa que tá indo é o que nós fizemos no dia ou no dia anterior, mas fizemos naquele momento pra quê? Pra que ele reveja, pense: ‘Vou fazer, vou ver o que eu sei, o que eu não sei’, trazer a dúvida no dia seguinte pra ser sanada, pra gente evoluir e pra desenvolver hábito de estudo em casa, que eles não têm’. Este ano, contava-se nos dedos as crianças que traziam a lição de casa. Eu fiz até aquele negócio das estrelas, aquele campeonato das estrelas, que, no final do bimestre, não, no final do mês a gente tinha um vencedor ou mais de um. Então, tinha quem entregava a lição de casa todo dia...aquelas coisas bobas: material, que a maioria não trazia também, né? Então, a falta de comprometimento desse ano foi, assim, assustadora. É, realmente, assustador e, olha, que eu ficava no pé e cobrava, cobrava, cobrava, mas, nesse ano o negócio foi...” (Entrevista – professora do 5º ano).

Ao constatar que quanto mais a avaliação formativa for relacionada a pedagogias fortemente diferenciadas, mais ela será confinada a algumas escolas experimentais ou algumas classes-pilotos, Perrenoud (1999) propõe, então, “considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (p. 78)⁹⁵. Hadji (2001), vai ao encontro do que propõe Perre-

⁹⁵ Perrenoud (1999), referindo-se aos trabalhos de Bloom (1972, 1979, 1988), afirma que os modelos teóricos de avaliação formativa não fizeram senão *explicitar*, para otimizá-la e instrumentá-la, uma forma de regulação presente em toda ação educativa de uma certa duração. Levando isto em consideração, este autor sustenta que “ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um

noud (1999) ao afirmar que a avaliação formativa é, antes, contínua (p. 21) e que é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa (p. 20), de modo que ela implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste (p. 21). Baseando-nos nisso, afirmamos, portanto, que as práticas aqui observadas possuem caráter formativo, pois, contribuem para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Cabe ressaltar, no entanto, que, assim como discute Perrenoud (1999), devido a políticas indecisas e também por outras razões, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas (aspecto já considerado pela diretora quando buscou limitar o número de alunos por sala para, no máximo, 30), a sobrecarga dos programas (a qual não parece ser objeto de reflexão na escola estudada, tendo em vista a utilização da *Matriz de Referência do SARESP* e a determinação de habilidades a serem trabalhadas por semestre a partir das informações daquela *Matriz* acontecerem rotineiramente, não se questionando – como propõe Fernandes (2009) – acerca das aprendizagens mais importante, mais estruturantes e mais significativas) e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação (p. 16). De modo que, quaisquer mudanças e melhorias que se queiram introduzir nos sistemas educacionais, tendo em vista sua real democratização, têm necessariamente de ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens (p. 41).

Continuando a identificação de ações voltadas à avaliação formativa na escola, iremos, nas próximas seções deste capítulo, apresentar as ações de Recuperação e Reforço da aprendizagem e o Conselho de Classe Participativo evidenciando seus processos de construção e de execução no dia a dia da escola e características que os relacionam a práticas inspiradoras de avaliação formativa.

currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar. Essa regulação passa por intervenções corretas, baseadas em uma apreciação dos progressos e do trabalho dos alunos” (p. 78).

3.2. Recuperação e reforço: compromisso com a aprendizagem

De acordo com a LDB, um dos critérios a ser observado tendo em vista a verificação do rendimento escolar é “a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar” (BRASIL, 1996, Artigo 24, inciso V, alínea e). Por sua vez, a Deliberação CEE nº 9 de 1997, a qual institui o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, determina que se assegure a “avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais, e, se necessário, no final de cada período letivo” (BRASIL, 1997, Artigo 1º). O *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) considera que com os ciclos menores – decorrentes da nova organização da Progressão Continuada – aliados às ferramentas de reforço, o acompanhamento dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental seria ainda mais efetivo, de modo que o aluno que tivesse dificuldade durante o processo de aprendizagem teria ainda mais oportunidades para recuperar o conteúdo. Este documento prevê a recuperação, caracterizando-a como contínua e processual no âmbito de sala de aula, relatando que nas ATPCs, analisa os resultados das avaliações externas demandadas pela parceria e as propostas pela SEE e, com a equipe dos grupos/anos, propõe intervenções e ações de recuperação e reforço para os alunos que demonstraram aprendizagem Abaixo do básico.

Segundo a professora-coordenadora, na recuperação são trabalhadas habilidades as quais o aluno deveria ter adquirido em anos anteriores, por sua vez, no reforço trata-se daquilo que o professor está trabalhando em sala de aula naquele momento e, portanto, este seria feito com os 5º anos em virtude da falta de tempo. A recuperação é caracterizada como uma ação contínua e processual. Acreditamos que as reflexões feitas durante o Replanejamento e as sugestões retomadas na reunião de ATPC buscavam contemplar o objetivo do processo de recuperação se dar de maneira contínua e processual:

“Recuperação: contínua-processual” (Ata do Conselho de Classe – 4º e 5º anos – 1º, 2º, 3º e 4º bimestres de 2016).

“4º ano – Alunos que frequentaram a recuperação no 1º semestre: 4º A – [C.] está produzindo mais, mas continua sem coerência, coesão e ortografia; [E.] avançou. 4º B – [L.] avançou na leitura, mas na produção não – teve frequência irregular e a mãe retirou da recuperação. 4º C – [D.A.] não avançou.

4º D – [D.V.] está com melhor leitura e compreensão. 4º E – [C.S.] não evoluiu; [R.] somente brinca, não avança; [B.] não reage no reforço e nem nas aulas” (Ata da Reunião de Replanejamento – 20 de junho de 2016).

“Análise das intervenções de Reforço para os AB no 1º semestre: 5º A – todos os alunos do reforço avançaram para o B. 5º B – [Br.] – caso grave de frequência irregular – não houve avanço. 5º C – todos os alunos do reforço avançaram para o Básico – [N.] – troca de letras, faz acompanhamento com Fono necessitando novo relatório da Fono. 5º D – todos os alunos do reforço avançaram em matemática. [A.] – pequeno avanço e [G.] – pequeno avanço. 5º E – não avançaram em português: [A.], [G.], [V.], [J.]; em matemática: [N.]” (Ata da Reunião de Replanejamento – 20 de junho de 2016).

Ao se deparar com as dificuldades ainda apresentadas por alunos que vinham frequentando os momentos de recuperação e reforço no 1º semestre do ano, a equipe pedagógica reflete e propõe novas ações que possam auxiliar estes alunos: projeto de leitura teatral (com o intuito de desenvolver o comportamento leitor dos alunos), leitura como lição de casa (sendo retomada individualmente no dia seguinte) e intervenção durante uma aula de especialista (aula de Educação Física) até o fim de agosto para nova análise:

“Intervenções: Projeto de leitura teatral – desenvolvimento do comportamento leitor. Leitura como lição de casa e no dia seguinte retomar a leitura individual. Intervenção durante uma aula de especialista – Educação Física – até o fim de agosto para nova análise” (Ata da Reunião de Replanejamento – 20 de junho de 2016).

“Retomada de ações do Replanejamento usando como critério a 12ª AAP: 4º ano – leitura teatral, leitura como lição de casa, recuperação em uma aula de Educação Física para alunos Abaixo do básico. Para aluno do Adequado para o Avançado: trabalhar muito a estima e duplas. 5º ano – análise do reforço da parceria, comentário sobre as especificidades de cada ano. Para aluno do Adequado para o Avançado: “intensivão” fora do horário de aula, duas vezes por semana” (Reunião de ATPC – observação da pesquisadora – 19 de setembro de 2016).

Essas propostas de intervenção, aliadas à visão dos conteúdos, habilidades e competências que efetivamente devem ser o foco das atividades de recuperação e do reforço (como relatado pelo registro das Atas do Replanejamento), demonstram, mais uma vez, o objetivo principal a ser atingido pela escola: a aprendizagem dos alunos. Apesar das ações de recuperação e reforço guardarem certas características de regulação da aprendizagem dos alunos *a posteriori* – destacado por Fernandes (2009) como um aspecto relacionado às avaliações formativas de cunho behaviorista – as reflexões que elas desencadeiam demonstram o cuidado que a escola procura ter ao considerar as dificuldades que os alunos ainda possuem de modo a propor intervenções que de fato os auxiliem. Incluída aqui a preocupação que a equipe pedagógica demonstrou em registrar

nas Atas do Conselho de Classe as indicações de alunos que precisariam de apoio pedagógico paralelo no ano seguinte como demonstram os registros a seguir:

“Coluna com espaço para assinalar a necessidade de recuperação em quaisquer uma das disciplinas: Português, Matemática e Produção de texto, no ano seguinte” (Ata do Conselho de Classe – 4º e 5º anos – Menção Final de 2016).

“Alguns alunos deverão iniciar o próximo ano com um acompanhamento paralelo em Língua Portuguesa ou Matemática. Em Matemática os alunos que necessitarão de apoio pedagógico paralelo são: [A.], [Am.], [Br.], [Ga.], [E.], [I.], [L.] e [L.A.]. Já em Língua Portuguesa, os alunos: [Am.], [Br.], [I.], [L.] e [L.A.]” (Ata do Conselho de Classe – Perfil da classe – 5º ano – 4º bimestre de 2016).

A escola pondera e cumpre as determinações vindas das regulamentações da LDB e da Deliberação do CEE quando assegura aos alunos com dificuldade os estudos de recuperação. Contudo, ela não interrompe suas intervenções apenas neste grupo de alunos, a escola busca, também, incentivar os alunos que não possuem dificuldades (considerados como Adequados) de maneira que eles se desenvolvam ainda mais (e passem para o nível Avançado). A reflexão sobre esses alunos – referindo-se a eles em termos de níveis de proficiência e não detalhando sobre conteúdos, habilidades e competências específicos em que eles devem avançar – precisa ser revista, é preciso dar visibilidade a quais conhecimentos está se falando quando se mencionam determinados níveis de proficiência. Todavia, a ação que a escola propõe direcionada a eles – o Intensivo –, segundo a professora do 5º ano, promove resultados satisfatórios:

“Já com o pessoal do reforço, que são as meninas que atendem depois, a gente faz aquele ‘apanhador’: ‘Olha, esse tá precisando do quê? Esse tá disso, esse tá disso’, mas ali é um negócio que é mais ‘óme a óme’, entendeu? Então, vai ‘Ele tá indo porque ele precisa reforçar isso’, pra poder...depois, a gente pega outro, coloca aqui e vai [...] É no contraturno. Então, eles saem da sala no final da aula e ficam até uma hora. Eu acho, sinceramente, que esse dá muito mais certo. Muito mais...o retorno das crianças é outro, eles voltam...é de outra forma, entendeu? Não sei também se é o fato da professora conhecer todos, né? E a gente tá trocando mais, a gente tá conversando o tempo inteiro, né? A gente tá todo dia no café conversando: ‘Ó, fulano tá assim, assim, assim’. Ela tá falando: ‘Olha, eu tô fazendo isso com ele e não tá dando certo’. Pode ser isso também, que a gente tá sempre trocando, né?” (Entrevista – professora do 5º ano).

A professora do 5º ano nos informou que as informações que baseiam as decisões de retirada ou inserção de alunos na recuperação e no reforço vêm das planilhas que contêm os resultados de provas. Há a orientação para o uso de uma única planilha fruto de um único instrumento – geralmente de provas mensais ou bimestrais. Em uma reunião de ATPC em que se fazia algo como um pré-Conselho de Classe, a professora-

coordenadora solicitou que as professoras se baseassem nos resultados da 12ª AAP para definir os níveis de proficiência dos alunos, algumas professoras não se demonstraram satisfeitas em ter de utilizar somente aquele instrumento. A professora do 5º ano, em sua entrevista, nos relatou que costuma usar mais do que só a planilha, que ela percebe as dificuldades que o aluno tem de maneira geral:

“[Com relação aos momentos de reforço e recuperação] Dos alunos, a gente tem aquelas planilhas, essas benditas dessas planilhas, e, nessas planilhas a gente faz, em cima sempre de uma avaliação [Normalmente, é a mensal e a bimestral], é aí que eu pego um pouquinho, porque acaba sendo a planilha de uma avaliação só e, em cima desta avaliação é que se troca criança para o reforço, tira, coloca, não sei o que. Eu não costumo, vou ser sincera, eu não costumo usar uma planilha só, né? O que eu vejo? Percebo a dificuldade que o aluno tá realmente apresentando. Se ele tá ali, ele pode até ter tido uma nota boa naquela prova que tá na planilha, né, mas ele tá com dificuldade, né, deu uma sorte, chutou certo ou olhou pro colega, não sei, ou sei lá o que aconteceu, se deu bem, mas, tem a dificuldade, se ele tem a dificuldade ele tem o direito de participar tanto da recuperação quanto do reforço [...]” (Entrevista – professora do 5º ano).

Como havíamos afirmado anteriormente⁹⁶, consideramos preocupante que estas decisões sejam tomadas baseando-se somente no resultado de uma única avaliação, fato agravado pela possibilidade desta avaliação ser um instrumento externo – elaborado com propósitos específicos e diferentes daqueles previstos para uma avaliação que deva se dar no âmbito da sala de aula. Fernandes (2009) afirma que sempre que avaliamos estamos cometendo um erro, de modo que não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exatamente determinadas aprendizagens dos alunos (p. 93). Hadji (2001) atenta ainda para o papel que o contexto pode ter no desempenho dos alunos e até mesmo dos professores (p. 35 e 38). Segundo este autor, o desempenho dos alunos é influenciado tanto por circunstâncias quanto pelo valor escolar do próprio aluno (p. 35), de modo que “se é assim impossível atribuir um valor, ou um nível, a um aluno da mesma maneira que se atribui um número a um objeto, é porque o desempenho concreto é, em grande parte, resultado da interação [...] com uma situação social que exige que se mostre as capacidades no exame” (p. 35). Considerando, por fim, o fato de ser um instrumento de avaliação externo que possivelmente é utilizado como base para se decidir se os alunos serão ou não encaminhados para a recuperação e o reforço, destacamos os objetivos distintos que este tipo de instrumento tem daqueles usados no interior da sala de aula, eles objetivam “monitorar o funcionamento de redes de ensino e

⁹⁶ Ver seção Avaliações externas: influências e transposições.

fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17).

Acreditamos que a posição tomada pela professora do 5º ano, ao afirmar que considera mais do que os resultados da planilha de uma única prova, está em consonância com o proposto por Perrenoud (1999), quando considera a necessidade de se utilizar de todos os recursos possíveis ao se buscar uma abordagem pragmática da avaliação formativa (p. 103), e por Fernandes (2009), ao enfatizar a importância da triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, de modo que:

“É necessário diversificar os métodos e os instrumentos de coleta de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal. É através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências que são valorizados. A utilização privilegiada de testes de papel e lápis é manifestadamente insuficiente. É desejável que se recolha informação através de relatórios, de pequenos comentários, de observações mais ou menos estruturadas, de conversas (entrevistas) mais ou menos formais ou de trabalhos e produtos de diversa natureza realizados pelos alunos. Perante a diversidade de tarefas de avaliação, os alunos percebem que não basta *estudar para a prova* e que se espera que desenvolvam um amplo leque de aprendizagens.

A diversidade de *métodos* de coleta de informações permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação” (p. 94 e 95, grifos do autor).

Discorrendo, agora, sobre algumas ações de recuperação e reforço que são empreendidas na escola, destacamos as seguintes: reforço de matemática com a professora inscrita pelo *Programa Mais Educação*, reforço de Língua Portuguesa com o professor contratado pela parceria e reforço de matemática no contraturno com uma professora da escola. A partir do panorama observado, foi possível perceber que estas ações objetivavam a superação efetiva da dificuldade dos alunos, no entanto, algumas delas alcançaram de maneira mais concreta os alunos por serem mais específicas, enquanto outras, por não considerarem de maneira tão cuidadosa as especificidades das dificuldades de cada aluno, apresentaram resultados considerados menos expressivos.

Considerando o reforço de Língua Portuguesa com o professor contratado pela parceria, a professora do 5º ano nos disse que ele acontece durante o horário de aula e que os alunos são retirados das salas em pequenos grupos, no entanto, ela afirmou que eles trabalham dificuldades iguais (aspecto que facilitaria o trabalho do professor, mas que, por outro lado, não possibilitaria muitos momentos de troca entre os alunos, pois

todos não sabem o mesmo conteúdo, então, um trabalho que deveria ser em grupo, acaba tornando-se individual), como nos mostra o seguinte trecho da entrevista:

“[...] Na recuperação, que é feita pela parceria, eles saem daqui da sala e vão pra um lugar e vão trabalhar...e eles trabalham mais ou menos as mesmas dificuldades, então, aquele grupinho fica mais ou menos com aquelas mesmas dificuldades. Eu acho que facilita o professor, mas não sei se facilita o aluno, porque aí ele...se eu tenho a mesma dificuldade que você, como é que a gente vai trocar, entendeu? Então, acho que aí pega um pouquinho. Então, acaba sendo, apesar de ser um trabalho em grupo, acaba sendo um trabalho individual, não mesmo em grupo. Então, as aulas...é o que eu vi pelo que os meus alunos voltaram trazendo, porque eu nunca assisti a aula do pessoal da parceria. Já com o pessoal do reforço, que são as meninas que atendem depois, a gente faz aquele ‘apanhadão’: ‘Olha, esse tá precisando do quê? Esse tá disso, esse tá disso’, mas ali é um negócio que é mais ‘ôme a ôme’, entendeu? Então, vai ‘Ele tá indo porque ele precisa reforçar isso’, pra poder...depois, a gente pega outro, coloca aqui e vai [...] É no contraturno. Então, eles saem da sala no final da aula e ficam até uma hora. Eu acho, sinceramente, que esse dá muito mais certo. Muito mais...o retorno das crianças é outro, eles voltam...é de outra forma, entendeu? Não sei também se é o fato da professora conhecer todos, né? E a gente tá trocando mais, a gente tá conversando o tempo inteiro, né? A gente tá todo dia no café conversando: ‘Ô, fulano tá assim, assim, assim’. Ela tá falando: ‘Olha, eu tô fazendo isso com ele e não tá dando certo’. Pode ser isso também, que a gente tá sempre trocando, né? Com o pessoal que vem de fora, a gente quase não conversa, a gente não tem essa troca. Acho que é uma coisa que até a gente colocou pra coordenadora conversar com o pessoal da Parceria, pra gente ter uma troca maior com eles, pra falar realmente: ‘Olha, eles precisam disso aqui’, esquece a apostila, a apostila foi feita de uma outra forma, não é nossa” (Entrevista – professora do 5º ano).

O trabalho realizado naquele reforço é feito por meio de uma apostila que se propõe a abordar as dificuldades apresentadas, na média, por alunos de 5º anos, fato que é destacado pela professora do 5º ano de modo negativo, pois, às vezes não atende o que realmente seria necessário considerando a dificuldade de cada aluno, mesmo essa apostila já tendo sido ajustada algumas vezes:

“[Nas aulas de recuperação da parceria] Eles seguem uma apostila. Então, essa apostila é uma apostila que são as dificuldades apresentadas na média dos alunos de 5º ano, de 4º ano, de 3º ano, entendeu? Então, às vezes não atende o que realmente necessita. Esse ano já foram mudadas muitas coisas, mas a gente ainda tá precisando fazer um pouquinho mais de reajuste. A gente até falou o seguinte pra eles, pra coordenadora poder passar pra eles: ‘Pega um professor daqui’, né? Eles tão pagando pra um pessoal de fora, pega um professor daqui que tem possibilidade de vir, por exemplo, pega uma professora da tarde que tem possibilidade de vir aqui de manhã e a gente fica trocando com ela, porque eles têm...o tempo deles é limitado na escola, o tempo que eles ficam na escola é justamente pra atender apenas os alunos, então, a gente não tem como trocar” (Entrevista – professora do 5º ano).

“Houve reunião com o [professor da parceria] para que ele desse a devolutiva dos alunos do reforço; ficou acertado que dividirá os 5º anos em 2 agrupamentos nas 2ª feiras: 2ª e 3ª aulas – alunos do grupo Avançado; 4ª e 5ª aulas –

alunos com maior dificuldade” (Reunião de ATPC – Registro da Ata – Registro – 28 de março de 2016).

Como também exemplificado nos trechos acima, de acordo com a professora do 5º ano, o reforço de matemática com a professora inscrita pelo *Programa Mais Educação*, acontece durante o horário de aula dos alunos, eles são retirados das salas dos 5º anos para formar um grupo de aproximadamente oito alunos que possuem dificuldades próximas, mas não iguais, o que permitiria troca entre eles:

“Matemática – B para AD. Reforço com a [professora do *Programa Mais Educação*]: 2ª, 4ª e 5ª feira das 7h às 8h40. Os alunos serão atendidos em grupos de 8 alunos” (Ata da Reunião de Replanejamento – 20 de junho de 2016).

“[...]A professora do *Programa Mais Educação*] ela faz exatamente isso: ela vem, ela conversa com a gente, ela fala: ‘Olha, têm esses daqui, o que que cada um está precisando?’, ‘Ah, essa daqui tá precisando focar mais na divisão, esse aqui tá precisando focar mais na multiplicação, esse daqui é realmente ele compreender como é que ele vai separar um problema pra ele poder descobrir o que que é’, então, ela foca, na matemática ela foca com cada um o que que cada um realmente precisa, né. E o grupo é pequeno, o grupo que ela atende, acho, que são oito crianças, acho que no máximo, né, pra dar tempo dela atender a todos, né, mais ou menos as mesmas dificuldades, mas não são as mesmas, mas são próximas, né, pra facilitar o trabalho dela e a troca mesmo, então, sempre tem um que sabe um pouquinho mais, um que sabe um pouquinho menos, pra poder auxiliar” (Entrevista – professora do 5º ano).

Outro aspecto positivo apontado por ela com relação a esse reforço é o fato daquela professora ser da escola e, graças a isto, estar mais disponível a momentos de troca, onde se conversa sobre as necessidades e dificuldades específicas de cada aluno e as ações que estão sendo empreendidas para ajudá-lo, o que não acontece com o professor do reforço de Língua Portuguesa contratado pela parceria, pois, o tempo que ele está na escola é aquele que também está com os alunos. Por sua vez, o reforço de matemática realizado no contraturno por uma professora da escola também é visto como uma ação positiva em virtude de ser feito por uma professora que conhece os alunos e que sabe das dificuldades deles, pois participa de momentos de troca com as professoras das salas.

As apreciações apresentadas pela professora do 5º ano refletindo sobre estas ações de recuperação e de reforço retratam aspectos discutidos pelos teóricos da área de avaliação aqui apresentados. Quando a professora nos conta que a recuperação dada pelo professor de Língua Portuguesa da parceria é feita baseada em uma apostila, podemos relacionar este aspecto ao destacado por Fernandes (2009) quando fala da impor-

tância da seleção de tarefas, pois elas seriam o cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (p. 89), já que elas teriam a capacidade de facilitar ou dificultar a articulação entre estes três elementos. Considerando as aulas de recuperação e reforço e a situação em que os alunos chegam a esses momentos – possivelmente desanimados, pois não conseguem acompanhar os conteúdos em sala de aula com os outros colegas, não conseguem fazer as conexões mínimas necessárias para progredir – a seleção das tarefas parece tomar magnitude, de modo que a ação de seleção das tarefas deve ser de mais destaque ainda, assemelhando-se, possivelmente, ao viés percorrido pelas outras professoras de recuperação e reforço ao considerarem especificamente as dificuldades de cada aluno.

Outro aspecto destacado aqui é o da troca de informações, tanto entre professores quanto entre alunos. A troca de informações entre os professores é apontada pela entrevistada como um dos pontos de debilidade das ações empreendidas pela parceria relacionadas à recuperação dos alunos. Por não terem momentos que possibilitem a conversa entre as professoras de sala e o professor da recuperação, as professoras não conseguem informar a este quais as reais dificuldades dos alunos que deveriam ser o foco do trabalho de recuperação, conseqüentemente, essa ação de recuperação parece não ser tão efetiva. A troca de informações entre os alunos é ressaltada nos momentos de recuperação com as professoras da escola, quando os alunos têm dificuldades semelhantes, mas não idênticas, de modo que uns ainda possam auxiliar os outros, trabalhando em grupo e não individualmente. Fernandes (2009) e Perrenoud (1999) enfatizam a importância da comunicação no contexto de uma avaliação *para* as aprendizagens. Perrenoud (1999) relaciona a comunicação à pedagogia diferenciada, de maneira que aquela teria o papel importante de garantir a individualização das regulações das aprendizagens (p. 142). Fernandes (2009) afirma que “a comunicação e a interação entre alunos e professores, sob as mais diversas formas, assumem papel indispensável” (p. 96). Considerando-a de maneira mais ampla ou mais restrita, relacionada diretamente às regulações das aprendizagens dos alunos por parte do professor ou às possíveis regulações que os alunos possam fazer entre eles mesmos, a realidade aqui observada aponta que a presença da comunicação é um fator relacionado com uma maior aprendizagem dos alunos durante os momentos de recuperação e reforço.

Olhando, por fim, para ações mais específicas que se deram na escola, discorreremos sobre dois momentos: a proposta de intervenção do meio do ano e a do final do ano. Questionando a professora-coordenadora sobre estas ações de recuperação, ela nos disse que ambas ajudaram, que ela teve problemas, na verdade, com o preconceito de alguns pais em não aceitar que seu filho estava de recuperação, como nos mostra esse trecho de sua entrevista:

“Nossa, por que que meu filho ficou de recuperação?’. Sabe aquele pai que você vem acompanhando, alertando, chamando o ano inteiro? Por quê? Eu atrapalhei a vida dele, porque ele não quer mais mandar, porque é mais cômodo pra ele. Ou pais que...já tinha marcado viagem pra primeiro de dezembro e o filho ficou de recuperação. Quase apanhei. ‘Então, pai, o senhor decidiu que o senhor ia viajar? Boa viagem. Agora, só que, ele está assim, assim...a aprendizagem dele está...’. Às vezes você começa a perceber que os valores das pessoas tão mudando, a escola, pra muitos, não é mais importante...” (Entrevista – professora-coordenadora).

Sobre a intervenção do meio do ano, a professora do 5º ano disse que ela deu certo pois concentra-se na dificuldade do aluno, porém, como era realizada durante uma aula de Arte e outra de Educação Física da semana, tirava o direito do aluno de participar destas aulas. Em nossa observação da sala do 4º ano, os alunos que ficaram para esta recuperação demonstraram encará-la como uma punição, pois não podiam ir para a aula de Educação Física:

“Professora selecionou alguns alunos para fazer um ‘reforcinho’ enquanto o restante da sala vai para a aula de Educação Física: alunos [E.], [Yn.], [Y.] e [M.]. Esses alunos estão muito bravos por não irem para a Educação Física. Professora briga com os alunos com relação a não terem terminado a lição de classe: ‘Eu nem posso dar atividade de reforço porque vocês nem terminaram a atividade de sala’. Professora conversa com a professora de outro 4º ano sobre a prova de ciências. Professora discute com aluno sobre ficar na aula para reforço. Professora do outro 4º ano: ‘A professora tá dando reforço e vocês tão achando ruim? Tem que achar bom, é para aprender’. Aluno [Yn.]: ‘Você disse que ia revezar’. Professora: ‘Eu não falei nada, menino’. Aluno [Yn.]: ‘Falou sim’. Professora: ‘Ah, é um saco’. Aluno [Y.] [chorando]: ‘Eu já fico sem intervalo...não aguento mais’. Aluno [M.] leva bronca da professora por querer usar caneta: ‘Já erra usando lápis e quer usar caneta? Até fica bravo porque não acha o lápis’. Professora tinha pedido para o aluno [E.] apagar tudo. Agora pede que ele leia devagar. Professora: ‘Você consegue, [E.]’. Ele demonstra muita dificuldade. Ela termina a leitura das palavras. Professora discute com [M.] sobre a palavra que faz sentido para completar a frase. [Y.] chora. Professora: ‘Para, [M.], olha o que você escreveu, olha como é. Que nem eu falei pra ele’. Professora fala para aluno [Y.]: ‘Quanto mais má vontade, pior, menos vai render essa atividade’. Professora fala com Aluno [M.]: ‘Se eu estou pedindo para você ler alto não é um castigo, eu quero ouvir sua leitura’. Aluno [M.]: ‘Eu gosto de ler baixo’. Aluno [M.] quase chora. Aluno [E.] continua lendo bem devagar e baixo. Aluno [M.]: ‘Professora, a que eu não entendi, eu vou pular’. Professora: ‘Não, você vai me perguntar. Você é muito teimoso e birrento, quando a gente fala as coisas com você, você fica chilicando’. Aluno [M.] termina a atividade, professora dá um

‘certo’ na atividade e pede o caderno de português para visar. Aluno [E.] está tentando ler a pergunta. Ela lê para ele. Observação: essas atividades são as mesmas que eles começaram na segunda-feira [22 de agosto de 2016]” (Observação de sala de aula – 4º ano – 24 de agosto de 2016).

Segundo a professora do 5º ano, estas ações seriam mais efetivas se outro professor trabalhasse com seus alunos suas dificuldades no momento da aula de Arte ou Educação Física deste professor, de maneira que o aluno saia da sala dele durante uma aula de matemática, por exemplo, para trabalhar suas dificuldades de matemática com outra professora, sem perder a aula do especialista:

“Com relação à aula de Educação Física e Arte, que a gente pegava e ficava com aqueles alunos, tudo, dava certo? Dava certo, mas, tem um problema: você tira o direito do aluno de participar da aula de Educação Física e da aula de Arte, né, então, acho que é por isso que não vingou, porque dá certo porque aí você pega, por exemplo: ‘Hoje, eu vou pegar esse’ e aí a gente vai ficar em cima da dificuldade dele. Então, o trabalho que a [S.] tem com eles no contraturno, a gente tava fazendo dentro da sala de aula, eu acho que seria até mais interessante se fosse com outro professor, por exemplo: pega, na minha aula, a [M.] pega o meu aluno, mas na aula de Educação Física dela, na minha aula de Português, ele vai com ela, ou, então, na minha aula de matemática ele vai com ela ou com outra professora qualquer. Por quê? Porque na aula de Educação Física ele participa. E ele não tá perdendo a aula de matemática porque eu estou dando matemática e ela também tá dando aula de matemática...que é o que a gente faz com a [Ce.] [professora do *Programa Mais Educação*] aqui, né, durante o período...” (Entrevista – professora do 5º ano).

Considerando a recuperação que aconteceu no final do ano, a professora do 5º ano afirmou que os alunos convocados não foram, as famílias disseram que não iriam mandá-los para a escola, no entanto, para aqueles que foram, a professora classificou esta intervenção como positiva, pois, com o menor número de alunos, eles se exporiam mais e tirariam suas dúvidas, como mostram os trechos a seguir:

“Então, o que eu tô vendo é que eles não tão vindo [na recuperação do final do ano] (risos), né? [...] Não deu certo (risos), né? Porque os que eu pedi pra vir...vieram dois, né. Vieram alguns que não precisavam, mas eu falei: ‘Não tem problema, a gente vai tá aqui, a gente trabalha, sem problema nenhum, mas eu queria aqueles, por quê? Pra gente poder focar’, tanto que, ontem, quando a gente começou, eu falei: ‘A gente vai começar hoje com matemática, então, cada um aqui vai pensar bem e vamo ver o que que você não sabe, o que que você não sabe’, fizeram a lista do que sabe, do que não sabe, ‘Vamo lá, então, vamo começar’, né, porque eu falei: ‘O objetivo é exatamente esse, é porquê? Auxiliá-los pra que o ano que vem continuem sozinhos’, vai andar com a própria perminha dele, mas as famílias falaram que não vão mandar. [...] [Para esses que vieram] Eu achei que foi bom, porque, com o número menor de alunos, eles se expõem mais, então, o que que eu percebi: criança que não falava nada, [L.F.] não abria a boca, ontem ele perguntou um monte de coisa, ainda falei pra ele: ‘Nossa, [L.F.], por que que você não falou isso antes?’, ele falou: ‘Eu tenho vergonha’ (risos) [...] eu falei: ‘Ah, então, tá bom. Perdeu a vergonha?’, ‘Não, ainda tem um pouquinho’ (risos). Então, se eles viessem, acho que aí daria muito certo, mas...[Essa recuperação acontece] Todo ano é, e eles costumam vir, e eles costumam

vir...Esse ano tá um ano atípico, eu não sei o que aconteceu esse ano, sinceramente não sei, tá um ano realmente atípico” (Entrevista – professora do 5º ano).

As ações de recuperação do meio e do final do ano tiveram suas parcelas de sucesso e de insucesso. Quando focam nas dificuldades específicas dos alunos, parecem ajudá-los com suas aprendizagens. No entanto, quando não há apoio da família, quando esta não parece entender o sentido dessas ações, quando os alunos sentem que estão sendo punidos nos momentos em que deveriam se dedicar a esclarecer dúvidas, a iniciar uma possível construção de uma relação com o conhecimento, elas não demonstram auxiliar os alunos com suas aprendizagens, talvez até prejudicando ainda mais a relação do aluno com o conteúdo que está sendo focado durante a recuperação. Essas propostas de intervenção podem ser consideradas momentos privilegiados de regulação da aprendizagem, pois podem favorecer situações de comunicação clara, transparente, com *feedbacks* capazes de efetivamente ajudar os alunos em suas dificuldades, acolhendo-os de fato com suas dúvidas e propondo ações específicas para saná-las considerando seus processos metacognitivos próprios (FERNANDES, 2009; HADJI, 2001; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999).

Um dos aspectos positivos relacionados aos momentos de recuperação e reforço diz respeito ao fato de ter havido aprendizagem por parte dos alunos, levando em consideração a conceituação já apresentada e baseada nas reflexões de Meirieu (1998)⁹⁷. Os registros selecionados a seguir buscam evidenciar tal aspecto:

“[A intervenção do meio do ano] Ajudou. Eu tive aluno que descobriu agora a mágica da leitura...no primeiro ano...e...e, assim, principalmente no quinto ano, aqueles que não tão...e quarto ano também aconteceu isso...não foi...aquele...eu tenho aluno que, inclusive ontem na reunião de pais, eu chamei a mãe, tive uma conversa bem séria...o aluno que vai pro quinto ano, o aluno não fez nada o ano inteiro: 'opa, o aluno não fez nada o ano inteiro, eu não vou deixar ele de recuperação?'. Eu tô alimentando aquele não fazer nada dele, então, ele vai pra recuperação sim. E o que é importante que eu deixei claro no primeiro ano, inclusive no primeiro ano que eu estava, da [L.]: 'recuperação não é castigo, é um tempo a mais que você tem pra aprender', é isso, as pessoas têm que tirar esses, esses mitos, né: 'ficou de recuperação porque você é burro', não, não é isso...” (Entrevista – professora-coordenadora).

“Professora chama pai do aluno [Ga.]. Pai diz que ‘nosso amigo só conseguiu acordar mesmo na recuperação’. Professora diz que a recuperação foi boa. Pai diz que parece que agora ele vai engrenar. Pai comenta que não vai matriculá-lo na escola de Fundamental II para onde a maioria dos alunos dali vão

⁹⁷ Ver seções Contexto educacional da pesquisa realizada e discussão do referencial teórico sobre aprendizagem, avaliação formativa e reformas educacionais e Atividades de sala de aula: ensino, aprendizagem e avaliação.

porque eles estão com problema com professor de português e matemática, que o outro filho dele estuda lá e, mesmo com as faltas dos professores, consegue ter um bom desempenho, mas que ‘o [Ga.], do jeito que está, estaciona...e isso é Básico, é português e matemática’. [...] (Reunião de Pais – 4º ano – observação da pesquisadora – 15 de dezembro de 2016).

Outro aspecto positivo encontrado nas ações de recuperação e reforço das aprendizagens dos alunos é a mudança de nota após a recuperação, de modo que ao realizar tal alteração, a equipe pedagógica demonstra que alguma variação foi observada no aluno. Os trechos a seguir elucidam isto:

“Professora do 4º ano: ‘Todo mundo aprende, ninguém passa um ano todo na escola e não aprende nada. Uma característica dessa classe é que todos acham difícil [...] uma característica é que eles são capazes de ludibriar, a mim e a vocês, eles até copiam, mas não respondem, esperam a resposta’. Professora diz que alguns alunos foram convocados para a última semana de recuperação e quem veio todos os dias e fez as atividades conseguiu evoluir e a nota estava quase fechada, mas de alguns ela alterou, a nota aumentou, eles evoluíram, passaram do Abaixo do básico para o Básico” (Reunião de Pais – 4º ano – observação da pesquisadora – 15 de dezembro de 2016).

“Coordenadora: ‘[T.], 51 faltas? Fez compensação de ausência?’. Professora do 4º ano: ‘Ela fez, mas eu não fiquei com as atividades, né?’. Coordenadora: ‘Por que que você não ficou?’. Professora do 4º ano: ‘Tem que ficar? Eu dei todas as atividades e ela foi fazendo’. Coordenadora: ‘Compensou? Então, ela é Adequada?’. Professora do 4º ano: ‘Compensou. Ela é Básica. Ela tem atestado também de 14 dias, teve um bimestre que ela tava de braço quebrado, sem contar os problemas que ela falta por conta da mãe’. Coordenadora: ‘Tá. Dessas 51, se a gente compensar 30%, são 15 faltas...eu não compenso mais de 30%. Pode por compensação de ausências, 15 no 4º bimestre e aí põe isso que aí compensa todo o ano’. Professora do 4º ano: ‘[T.] tá Básica-6 em português e, matemática, por conta do reforço...ela ia com 4, eu passei ela pra 5, por multiplicação e divisão’” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

Por fim, a mudança da nota ou do nível de proficiência, em algumas discussões, mostrou levar em consideração conteúdos efetivamente aprendidos:

“Coordenadora: ‘[L.], Abaixo do básico’. Professora do 4º ano: ‘O [L.] eu deixei ele, no 4º bimestre, com 5 em português e 5 em matemática por conta do reforço. Ele mudou muito de comportamento de uns tempos pra cá, mesmo assim, já tem essa defasagem que já vem de anos e não vai recuperar em seis meses, mesmo assim, ele mudou muito, ele tá mais dedicado, tá mais esforçado, mas já vem com uma defasagem. Eu deixei ele com menção final 4, ele no 5º ano ele não vai acompanhar’. Coordenadora: ‘Mas, professora, ele não tem domínio do gênero?’. Professora do 4º ano: ‘Não, pode ver as produções dele’. Coordenadora: ‘O pai não acorda, ninguém acompanha nada’. Professora do 4º ano: ‘E dá uma dózinha, porque ele melhorou muito, mas, menção final vai ficar 4’. Coordenadora: ‘Mas ele tem problema ortográfico sem domínio do gênero, eu acho que de menção final daria 5, sabe por quê?’. Professora do 4º ano: ‘5?’. Coordenadora: ‘Porque pelo que a gente tem aqui [professora-coordenadora consulta o documento *Quinta Menção*, produzido pela equipe pedagógica da escola], olha: ‘Leitura com certa fluência’. Ele tem fluência leitora?’. Professora do 4º ano: ‘É...’. Coordenadora: ‘Muito capenga...’Produção autônoma com erros sem domínio do gênero’. Tá aqui, não

tem estrutura do gênero. ‘Informações explícitas?’’. Professora do 4º ano: ‘Olha, então, 5 em português, mas matemática...’. Coordenadora: ‘Ele sabe divisão e multiplicação?’’. Professora do 4º ano: ‘Ele começou a aprender agora no reforço. Isso vai apontar no 5º ano, ele não vai acompanhar’. Coordenadora: ‘Matemática-5 [uma das categorias descritas no documento *Quinta Menção*]: ‘Conhecimento das regras do sistema de numeração decimal’. Conhece?’’. Professora do 4º ano: ‘Sei lá’. Coordenadora: ‘Técnica operatória das quatro operações com dificuldade em divisão e multiplicação’. Professora do 4º ano: ‘Dificuldade em divisão e multiplicação. Soma e subtração, quando tem a troca, ele dá uns errinhos, mas se você fala ‘Faz a conta de novo, [L.], presta atenção’. Ele olha, olha e acha o erro’. Coordenadora: ‘Mas, então, Abaixo do básico 4 é ‘dificuldade do sistema de numeração decimal’. Professora do 4º ano: ‘Ele vai apontar no 5º ano...’. Coordenadora: ‘Então, ele é 5’ (Conselho de Classe – 4º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

Entretanto, há aspectos considerados de insucesso com relação aos momentos de recuperação e de reforço. Em uma reunião de Conselho de Classe, a professora afirmou que a recuperação não adiantou:

“Coordenadora: ‘[H.]’. Professora do 5º ano: ‘Adequado. Ele é um bebezão, o pai fala que ele arranca os bilhetes’. Coordenadora: ‘27 faltas. Acompanhar a frequência. A recuperação, nada?’’. Professora do 5º ano: ‘Isso. Não’” (Conselho de Classe – 5º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

Outros ressaltam que a mudança de nota foi considerada após a recuperação (no entanto, sem considerar os conteúdos inerentes a ela, ou seja, considerou-se apenas as notas e os níveis de proficiência ou consideraram-se outros aspectos não diretamente relacionados a conteúdos ou habilidades e competências). Os trechos abaixo demonstram isto:

“Coordenadora: ‘[Ga.]’. Professora do 4º ano A: ‘Ah’. Coordenadora: ‘Básico?’’. Professora do 4º ano: ‘Básico. Eu mudei a nota dele depois da recuperação, ele ia com 4 em matemática, passei pra 5, mas na menção final também ficou com 5, Básico’. Coordenadora: ‘Acompanhamento? Apoio?’’. Professora do 4º ano: ‘Precisa de reforço, principalmente em matemática, a produção dele também é fraquinha, pode olhar a produção dele. Pra ele, se fizer, fez, se não fizer é até melhor, não está nem aí’. Coordenadora: ‘Ele faz lição de casa?’’. Professora do 4º ano: ‘Não’. Coordenadora: ‘Tem acompanhamento familiar?’’. Professora do 4º ano: ‘Eu não sei...ele finge que faz, finge que trabalha. Pode por no reforço de matemática e produção [de texto]’” (Conselho de Classe – 4º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

“Coordenadora: ‘[Gu.]’. Professora do 4º ano: ‘[Gu.] é um caso de atenção. Menção final tá com 5 de português, ele ia com 4 em matemática, depois do reforço eu passei para 5 a do 4º bimestre. Mas é um aluno muito tímido, ele não se comunica, só conversa com o [Lu.]’. Coordenadora: ‘Que é outro tímido’. Professora do 4º ano: ‘Que é outro tímido, mas é o único que tira alguma coisa dele, fora disso...De 4, eu passei pra 5 depois do reforço, mas, reforço recomendado pra produção [de texto] e matemática’” (Conselho de

Classe – 4º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

“Coordenadora: ‘[Ma.] agora ela é Básica?’. Professora do 4º ano: ‘Ela é, ela tem uma ortografia péssima. E agora que eu vim descobrir no fim do ano que ela tem problema de visão e que a mãe não compra óculos porque não tem dinheiro. Então, assim, a ortografia dela é terrível, pode pegar a produção dela que você não vai entender nada. Problema de ortografia, pontuação. Ela oscila muito também, eu deixei ela como Básica: 6 em português e 6 em matemática, ela ia com 5 em matemática, por conta da recuperação... aí eu já pus ela no Básico 6’” (Conselho de Classe – 4º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

“Coordenadora: ‘[S.], Adequado’. Professora do 4º ano: ‘Adequado, o [S.], eu aumentei a nota dele por conta do reforço também’” (Conselho de Classe – 4º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

Há também, momentos em que uma evolução apresentada durante a recuperação não é considerada para a composição da média final:

“Coordenadora: ‘[C.]’. Professora do 4º ano: ‘[C.], ele fez recuperação, eu deixei ele com média final 5, mas na menção final eu deixei com 4’. Coordenadora: ‘Abaixo do básico’. Professora do 4º ano: ‘É. Na Provinha de recuperação ele tirou 8, mas eu deixei como Básico, nota 5 no 4º bimestre, mas, na menção, eu deixei vermelha, deixei igual’. Coordenadora: ‘Necessita de acompanhamento familiar?’. Professora do 4º ano: ‘Ele, sozinho na sala, com poucos alunos, você consegue, ele produz, agora, numa sala de 30...’” (Conselho de Classe – 4º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

Assim como afirmamos considerando as outras particularidades que se destacaram na escola observada, as ações de recuperação e reforço também apresentam mistura de concepções, ainda salienta-se bastante os níveis de proficiência, pouco os conteúdos efetivamente em defasagem ou aprendidos e inexistente a discussão sobre processos metacognitivos empreendidos pelos alunos. Não nos posicionamos, no entanto, desconsiderando os aspectos anteriores e não faremos isto com relação às ações de recuperação e reforço. Enfatizamos, novamente, que a escola engaja suas ações dentro de um contexto de mudança, de transição de conceitos de escola, de educação, de aprendizagem estritamente relacionados a um processo avaliativo que objetivava apenas classificar e hierarquizar, para uma concepção que busca conceber o aluno como protagonista, incentivando a relação deste com o conhecimento, intentando compreender os meios como realiza suas aprendizagens de modo que as ações advindas após a coleta de dados feitas pelos instrumentos de avaliação possam, de verdade, ajudá-lo a aprender tudo o que o professor julgava necessário que ele aprendesse. Dentro deste contexto, a escola aqui observada não se paralisa frente a adversidades, ela reflete sobre sua realidade e propõe ações a partir das ferramentas que possui, tendo sempre como objetivo possibilitar a

aprendizagem dos alunos. As ações de recuperação promovidas pela parceria revelam ter lacunas, entretanto, como demonstrou a fala da professora do 5º ano, o grupo de professores enfrenta tal situação mobilizando-se para ajustar o instrumento, no caso, a apostila usada pelo professor. E é assim que a escola vem mostrando agir: considerando sua realidade, usando as ferramentas disponíveis, não perdendo seu objetivo de vista.

Na seção a seguir, apresentaremos os dados coletados relativos ao Conselho de Classe Participativo, buscando notabilizar seu processo de construção e de execução no dia a dia da escola e características relacionadas a práticas inspiradoras de avaliação formativa.

3.3. Conselho de Classe Participativo: sujeitos ativos

Retomando a citação encontrada na seção do *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) destinada à Proposta Pedagógica: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire), acreditamos que este é o propósito intrínseco das práticas avaliativas realizadas pela escola, incluído aí o Conselho de Classe Participativo. De acordo com o PGP, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem teria, dentre outros objetivos, o intuito de diagnosticar e registrar os processos e dificuldades do aluno, de possibilitar que o aluno autoavalie sua aprendizagem e de orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades. A avaliação envolveria também a observação e a análise do conhecimento e de habilidades específicas adquiridas pelo aluno e também aspectos formativos: a observação de suas atitudes referentes à presença em aulas, a participação nas atividades pedagógicas e a responsabilidade com que o aluno assume o compromisso de seu papel de cidadão em formação.

Consultando as informações do *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) sobre os Conselhos, este afirma, ainda, que os resultados das avaliações são analisados bimestralmente e no final do ano letivo em reuniões do Conselho de Classe/ano Participativo, esses momentos serviriam para decidir sobre os encaminhamentos procedimentais, conceituais e atitudinais que venham possibilitar aos alunos melhoras significativas

quanto ao seu desempenho escolar. Os Conselhos de Classe dos 1º, 2º e 3º bimestres são Participativos, enquanto o Conselho de Classe do 4º bimestre não conta com a participação de alunos e pais, apenas da professora-coordenadora e dos professores, pois não há mais possibilidade de se fazer proposições para o bimestre seguinte; as informações discutidas neste Conselho são passadas aos pais e alunos em uma Reunião de Pais. É dito que os Conselhos são realizados por grupo/ano reunindo pais, alunos, professor e gestão, os quais, por meio das diretrizes de habilidades trabalhadas no bimestre, analisam, avaliam e propõem estratégias de orientação e encaminhamento de recuperação da aprendizagem, de maneira que, professores, pais e alunos proporiam estratégias conscientes de intervenção fazendo parceria com o educando, auxiliando-o a construir seu caminho, sua aprendizagem. E, no bimestre subsequente, o início da análise começaria por verificar se as proposituras foram realizadas e se as mesmas garantiram avanço na aprendizagem de cada aluno. Também está registrado nesse documento que a Equipe Escolar analisa os resultados de aprendizagem no Conselho de Classe/ano final e organiza as turmas do ano subsequente de modo a equilibrar os níveis de aprendizagem em cada grupo/ano.

O Conselho de Classe é um órgão colegiado presente na organização da escola, no qual os vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, se reúnem para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos (DALBEN, 2004, p. 31; SANTOS, 2010, p. 309). Este é um espaço de extrema responsabilidade dentro do contexto escolar, pois nele são tomadas várias decisões, como, por exemplo, avaliar o rendimento escolar dos alunos, seu comportamento ético em consonância com as normatizações de cada unidade escolar e a melhoria do plano político pedagógico (SANTOS, 2010, p. 309). Algumas características básicas, por sua vez, o diferenciam de outros órgãos colegiados: a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico, sua organização interdisciplinar e a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância (DALBEN, 2004, p. 31). Considerando sua configuração como um espaço *interdisciplinar* de estudo e tomadas de decisão sobre o trabalho pedagógico, Dalben (2004, grifo da autora) afirma que é nesse sentido que este espaço se torna um órgão deliberativo sobre os seguintes aspectos:

- a) objetivos de ensino a serem alcançados;
- b) uso de metodologias e estratégias de ensino;
- c) critérios de seleção de conteúdos curriculares;
- d) projetos coletivos de ensino e atividades;
- e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno;
- f) formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso nos ciclos;
- g) critérios para a apreciação do desempenho dos alunos ao final dos ciclos;
- h) elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para a informação aos pais;
- i) formas de relacionamento com a família;
- j) propostas curriculares alternativas para alunos com dificuldades específicas;
- k) adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educacionais especiais;
- l) propostas de organização dos estudos complementares (p. 33).

Sousa (1995) afirma que os Conselhos têm se constituído em um espaço legitimador da exclusão dos alunos das classes populares da escola, uma vez que está direcionado para a seleção dos alunos com condições de prosseguir os estudos (p. 58). Segundo esta autora, o Conselho de Classe deve se configurar não só como espaço de análise de desempenho do aluno e da escola, mas também como espaço de proposição conjunta e cooperativa de rumos para a ação, ambicionando romper com as finalidades classificatória e seletiva a que tem servido (p. 58). O Conselho de Classe deveria ser utilizado como um caminho metodológico de reflexão que ajudaria a construir uma referência dialógica da participação entre o aluno e a avaliação, de modo a se ponderar sobre processos e resultados (SANTOS, 2010, p. 301). Indo ao encontro deste contexto estão as prescrições legais da LDB. Esta regulamentação prevê a gestão democrática da educação (BRASIL, 1996) e, com isso, estabelece uma nova perspectiva de planejamento participativo, possibilitando a autonomia das escolas em definir as suas regras de forma democrática, inclusive a participação da comunidade nos espaços escolares (SANTOS, 2010, p. 310 e 311). Desta maneira, viabiliza-se a participação da sociedade no Conselho de Classe escolar, sendo que, neste sentido, “o conselho de classe participativo obteve significação e possibilitou a participação dos sujeitos de forma efetiva [...]” (p. 311) de modo que “o significado de participação, instituído em âmbito escolar,

tem caráter do envolvimento de todos (gestores, orientadores, professores, pais e alunos) e busca conectar aluno e avaliação” (p. 311).

Segundo a professora-coordenadora, o Conselho de Classe desta escola se tornou Participativo graças à vinda da diretora que estava no cargo enquanto fazíamos nossas observações. A professora-coordenadora nos contou que há orientação da Secretaria da Educação para que os Conselhos sejam Participativos, no entanto, isto ainda não havia se efetivado com as outras gestões. No ano de 2014, quando ela assumiu a coordenação da escola, elas avisaram o grupo de professores de que naquele ano os Conselhos de Classe seriam Participativos e que os professores poderiam escolher se adeririam ou não àquela proposta. A professora-coordenadora e a diretora estavam empolgadas com a mudança já, o grupo de professores, de acordo com a professora-coordenadora, teria odiado, pois eles não se sentem seguros para falar em frente aos pais. Diretora e professora-coordenadora iniciaram o Conselho Participativo com uma sala de 1º ano cuja professora havia acabado de chegar na escola e foi informada de que os Conselhos na sua sala eram Participativos; os Conselhos Participativos de uma sala eram assistidos pelos professores das outras salas. Estas poderiam aderir ao longo dos bimestres, no entanto, uma vez feita a adesão não se podia voltar atrás, de maneira que, iniciaram o 1º bimestre de 2014 com cinco salas realizando este tipo de Conselho e terminaram com sete ou oito salas (de um total de 21 salas), nos relatou a professora-coordenadora. A partir do ano de 2015, segundo ela, todos os Conselhos seriam Participativos e o grupo de professores foi informado disto.

A validade desta modalidade de Conselho é referida pela professora do 5º ano, pois ela afirma que fica uma relação mais clara, que melhora o relacionamento entre todo mundo, que melhora a evolução tanto do aluno, quanto do professor e da família:

“Bom, eu sempre fui super a favor de Conselho Participativo, né, tanto que, quando eu vim pra cá,...eu gosto mesmo, eu gosto de resolver conflito em assembleia, então, quando aparecem conflitos, a gente resolve em assembleia, eu gosto de Conselho Participativo, mas participativo de verdade, né, quando o pai vem, o pai pega, o pai pergunta, o pai critica, o pai dá a sugestão dele, né. O que eu percebo ainda aqui é que as pessoas ainda não tão muito acostumadas, né, porque tá vindo...por exemplo, o ano passado não foram todos os anos que fizeram Conselho Participativo, então, acho que foram três ou quatro salas só na escola que fizeram Conselho Participativo durante todo o ano, este ano é que foi mesmo: ‘Não, nós vamos fazer mesmo participativo pra todos’ porque viu que dá certo, né. Só que a maioria desses pais não tão acostumados ainda, né, e é uma coisa que é uma construção: você vem e tá acostumado com reunião de pais o quê? O pai senta, a professora despeja to-

da a sua angústia em cima (risos) do cidadão, entendeu? O pais pega as coisas, vai embora com vergonha. E não acho que é isso, por que isso não adianta nada, né[...] Então, acho que, numa reunião onde há realmente o Conselho Participativo, onde os pais discutem, ‘Ah, isso não existe? Existe’, eu já participei de escolas que trabalhavam assim e dava muito certo...tanto a evolução do aluno quanto a evolução do professor, tanto quanto a evolução da família, o relacionamento entre todo mundo melhora, fica uma coisa mais clara, né. [...] O que eu tô fazendo aqui é o que eu acho que tá no mais adequado e, às vezes, só porque eu acho pode não ser e uma pessoa de fora pode chegar e falar assim: ‘Olha, você fez isso...ele bloqueou nesse momento, na hora que você falou isso’, pode acontecer. E a gente não vai...você não vai falar alguma coisa pro aluno com o objetivo de travá-lo, muito pelo contrário, mais, às vezes, a gente trava” (Entrevista – professora do 5º ano).

Contudo, como foi possível perceber em sua entrevista e se apresentará na entrevista da professora-coordenadora, ressaltou-se o fato deste tipo de Conselho ainda estar em processo de construção naquela unidade escolar, para a comunidade, para os pais, para os alunos e, finalmente, para a escola:

“É assim: o que é um Conselho de Classe? Conselho de Classe, normalmente, é lavação de roupa suja: ‘Porque aquele aluno, porque aquela professora!’, é uma briga. Já existe, há alguns anos na Secretaria de Educação a orientação para fazer o Conselho de Classe Participativo. Por quê? Pra que que serve o Conselho de Classe?...o envolvido, o aluno, ele tem que tá presente pra gente poder falar sobre ele, discutir sobre ele, então, a gente sempre fez aqui o Conselho de Classe assim: a coordenação e os professores [...] eu desconhecia o Conselho Participativo - então, ela [a diretora] trouxe...a outra Coordenadora ficou seis meses com ela....nada...continuaram os Conselhos do jeito que eram [...] Essa lavação de roupa suja...é...Professor e o coordenador e acabou: ‘Quantas faltas teve, ah, precisa chamar o pai...’ e, depois eram feitas as reuniões de pais. Aí, a [diretora] viu e fez a proposta do Conselho de Classe Participativo. [...] É...alguns pais vibram com os Conselhos, outros ainda vêm...é a obrigação de vir, eles acham que tem que ser a Reunião de Pais pra ele vir catar a nota do filho dele e ir embora. Mas, vir, catar a nota do filho e ir embora, que diferença que faz pra criança? Porque, eu já tenho muitas crianças que começaram a participar mais das aulas e fez uma diferença imensa na aprendizagem, por conta do compromisso que ele fez no Conselho...tenho crianças que...então, a modificação do comportamento...todas elas lembram dos compromissos? Não...isso também já é uma coisa que eu já tô pensando pro ano que vem, mas, a modificação do comportamento dos alunos...” (Entrevista – professora-coordenadora).

Dalben (2004) afirma que o Conselho de Classe, como uma instância coletiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, reflete concepções já que o posicionamento dos profissionais é que dará seu contorno político (p. 38). A partir da fala da professora-coordenadora evidenciou-se que o modelo participativo só se iniciou dada a postura da diretora que estava no cargo e sua continuidade se garantiu a partir de um processo de construção com o grupo de professores. O Conselho de Classe, num contexto desfavorável, não conseguiria desempenhar seu papel original de mobilização da avaliação escolar com o “intuito de desenvolver um maior conhecimento sobre o aluno, a

aprendizagem, o ensino e a escola, e, especialmente de congregar esforços no sentido de alterar o rumo dos acontecimentos, por meio de um projeto pedagógico que visa ao sucesso de todos” (DALBEN, 2004, p. 38). Nesse sentido, a autora alerta que, o Conselho de Classe pode se aproveitar de suas características constitutivas e ser capaz de direcionar um projeto democrático de atuação pedagógica, entretanto, ele pode também redefinir relações autoritárias, discriminatórias e excludentes (p. 38).

A professora-coordenadora ressaltou outro ponto ao afirmar que há pais que questionam muito dizendo que não acham correta a exposição do aluno que este tipo de Conselho realiza; ela, no entanto, se justificou afirmando que as discussões são apenas acerca da aprendizagem do aluno:

“Os pais questionam muito, tem muito pai que fala que isso não é o correto porque expõe o aluno, mas em nenhum momento você...você está falando em aprendizagem, aprendizagem que todos os alunos participam e a gente tem tido muitos resultados com um pai escutando a fala do outro, sabe? Na colocação, o outro pai pensa, vai digerindo aquilo durante a semana, durante o mês ou, de repente, começa a por um pouco em prática ou não. E, aí, a gente tem tido várias...não assim um resultado exorbitante, mas, sabe, trabalho de formiguinha? Mas tem tido bastante resultado quanto a isso. Bem legal” (Entrevista – professora-coordenadora).

Considerando a redefinição de valores, atitudes e estruturas que as normas da LDB proporcionaram, Santos (2010) afirma que o papel da escola agora é formar para a cidadania, de modo que, a participação de todos (gestores, orientadores, professores, pais e alunos) nos Conselhos de Classe, além de fomentar a cidadania, abre caminho para a reflexão (p. 311). Como se pode perceber pela fala da professora-coordenadora, essa reflexão está acontecendo, tanto para os alunos quanto para os pais, dentro de um contexto de construção ainda deste espaço que é o Conselho de Classe Participativo. Santos (2010) afirma que é papel da escola construir a participação da comunidade em seus espaços pedagógicos, compreender o sentido desta participação e quais as contribuições para a melhoria da qualidade na educação (p. 311). É necessário ainda “quebrar com o sentido tradicional do conselho de classe, no qual simplesmente são tratadas questões de aprovação ou de reprovação do aluno” (p. 311) com o objetivo de se ter um ensino reflexivo que busque aprimorar conhecimentos.

A professora do 5º ano relatou também que os pais ainda não estão acostumados e que os alunos estão vindo cada vez menos às reuniões (os pais justificam dizendo que saem do Conselho e vão direto para o trabalho, por isso a criança não os acompanha) e

que a família estaria transformando os Conselhos de Classe Participativos em reuniões de pais:

“[...] o que eu tô percebendo é que tá vindo cada vez menos os alunos, então, vem o pai, tão transformando esse Conselho Participativo, a família tá transformando (risos) esse Conselho Participativo numa reunião de pais e professores apenas, tão deixando um pouco as crianças de fora. Nesse último que eu enchi as paciências deles: ‘Eu quero todo mundo aqui, eu quero todo mundo aqui’. Até falei pra coordenadora, sugerir o seguinte, faz o seguinte: ‘A gente faz Conselho Participativo até o intervalo, depois do intervalo, aula, porque eles são obrigados a vir’, mas aí ela falou: ‘Aí, eu tenho dois, fica meio complicado, essas crianças vão ficar aonde?’, eu falei: ‘Aqui. Não é Conselho Participativo? Eles ficam na sala, simples’, ‘Ah, mas, e o pai que não vem?’, ‘A criança tá’, então, a gente tem que fazer; a maioria dos pais vem, quem não vem são as crianças, que o pai não traz por quê? Por conta de: ‘Mas é que daqui eu já vou direto pro serviço’, entendeu? Se a criança ficasse aqui, tudo bem, ele fica aqui, depois ele vai embora de perua. É pra pensar pro ano que vem isso” (Entrevista – professora do 5º ano).

Santos (2010) destaca que as escolas podem oferecer resistências quanto à participação da comunidade escolar em seus espaços pedagógicos, pois a interferência e a participação geram um desconforto durante a tomada de decisão (p. 311), contudo, isto não foi observado por nós com relação à equipe pedagógica da escola. Mesmo considerando o comentário da professora-coordenadora mencionando que os professores ficam desconfortáveis para discutir sobre a aprendizagem dos alunos com seus pais, este aspecto não foi demonstrado pelas professoras acompanhadas. Santos (2010) sublinha que outro ponto a ser examinado está na dificuldade que os pais enfrentam para participar destes momentos, em virtude da necessidade de tempo demandada (p. 311). A fala da professora do 5º ano elucida tal questão e nos mostra a “solução” que os pais encontraram: deixar as crianças em casa. Tal “solução” aponta para a função que os pais esperam da avaliação da aprendizagem de seus filhos, apenas informar, através de um código (nota ou níveis de proficiência, como é o caso desta escola), em qual categoria seu filho se encontra e, neste contexto, não há espaço ou importância para a participação do aluno. Muito provavelmente estes pais, quando alunos, foram ensinados a ter este tipo de relação com a avaliação, mais próxima daquilo que Luckesi (2011) define como julgamento – um ato que define uma situação, do ponto de vista do sim e do não, do certo e do errado (p. 205) –, em oposição à avaliação – a qual “acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação e, então, reconhece-a como é (diagnóstico), para uma tomada de decisão sobre a possibilidade de uma melhoria de sua qualidade (p. 205).

Dentro deste contexto, seria papel da escola interferir nestas concepções, proporcionando, por exemplo espaços de construção para a participação da comunidade em seus Conselhos de Classe, como também em seu dia a dia (SANTOS, 2010, p. 311), promovendo a percepção de que uma “[...] sociedade democrática para se desenvolver e fortalecer politicamente, a fim de solucionar os seus problemas, necessita contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos” (PARO, 2000, p. 15 apud SANTOS, 2010, p. 311). Santos (2010) destaca ainda que “a participação demanda ser retrabalhada a todo instante, pois ela deve ser conquistada” (p. 312), desta maneira, o Conselho de Classe Participativo proporcionaria “um diálogo reflexivo sobre as ações pedagógicas, levando os participantes a uma análise crítica da realidade em que o aluno se encontra inserido” (p. 312).

Durante nosso período de trabalho de campo realizamos o acompanhamento dos Conselhos de Classe Participativos das salas que havíamos observado: um 4º ano e um 5º ano. Este acompanhamento se deu por meio da observação das reuniões e da consulta às Atas. Consultamos as Atas dos Conselhos de Classe dos 1º, 2º, 3º e 4º bimestres e Menção final do 4º e 5º ano observados. A presença da pesquisadora nas reuniões dos Conselhos de Classe se deu nos 2º, 3º e 4º bimestres e 5ª Menção do 4º ano e 3º e 4º bimestres e 5ª Menção do 5º ano. As Atas dos Conselhos de Classe possuíam as seguintes partes: Perfil da classe, Aspectos observados, Média da classe, Observações sobre o aluno – avaliação síntese, Recomendações do professor – ao aluno, Recomendações do professor – aos pais, Proposta do aluno e Observações.

Foi possível perceber durante as reuniões dos Conselhos e pelos registros das Atas que a participação dos pais era tida como um aspecto importante pela equipe pedagógica daquela escola. A professora-coordenadora afirmou em uma reunião: “Nós já temos uma escola nota 1000 por conta da participação dos pais” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 2º bimestre de 2016). Revelou-se, também, que a participação dos pais e da comunidade não é vista de maneira satisfatória pela equipe pedagógica, por mais que esta reconheça que a clientela desta escola é formada por pais que buscam uma melhor educação para seus filhos – ainda assim, alguns pais não demonstram interesse e participação suficientes na vida escolar de seus filhos, de modo que, segundo a equipe pedagógica, isto teria um impacto negativo na progressão escolar destes alunos, como exemplificam os trechos a seguir:

“Coordenadora para a aluna [B.]: ‘[B.], teve seis faltas, é muito’. Pai da Aluna [B.]: ‘É, alguns dias foi porque tava doente outros foi porque tava com preguiça mesmo’. Coordenadora: ‘Não pode, no bimestre, é muito’. Professora: ‘Ela dorme muito durante a aula, ela não presta atenção, faz atividades que não têm nada a ver com a lição. Ela já foi minha antes, era dedicada, comprometida, mas agora...’. Coordenadora: ‘O que que a gente precisa? O compromisso da família’. [Falou sobre a rotina dela, a necessidade da família impor a rotina] [...]” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“Coordenadora: ‘[Br.]. É Adequado’. Professora: ‘É Adequado. A mãe dele não veio em nenhuma reunião e no dia do Rincão [passeio] ela veio, você acredita?’”. Coordenadora: ‘Acredito’. Professora: ‘Tentei falar com ela, mas ela escorregou que nem peixe ensabado.’ [...]” (Conselho de Classe – 5º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

“Coordenadora: ‘[E.]. Esse eu não dou um mês na escola de Fundamental II. O pai chegou aí todo bravo: ‘Escuta, faz dias que meu filho reclama que não tem papel higiênico’ ‘Escuta, pai, você não quer saber da educação do seu filho?’. [...]” (Conselho de Classe – 5º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

“Coordenadora: ‘[Am.]. Professora: ‘Básico, só tem que acordar a família’. Coordenadora: ‘É que nasceu a bebê’. Professora: ‘Diz que tem que faxinar a casa e depois fazer a lição’. Coordenadora: ‘Quando ela era minha também não fazia lição e era largada’” (Conselho de Classe – 5º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

Cobra-se mais a presença dos pais, seu acompanhamento na vida escolar de seus filhos, um ponto onde a escola possa se apoiar e buscar referências que sirvam de exemplo para os alunos – como por exemplo, referência de responsabilidade ou mesmo de estímulo para se participar das aulas. Indo ao encontro dessa cobrança pela presença dos pais, outra prática observada foi a orientação da família pela professora-coordenadora tomando por base a organização de sua rotina de modo a melhorar o desempenho dos alunos quando estes estão em sala aula:

“Coordenadora: ‘Aluna [N.]. Professora: ‘Ela dorme, quando tá acordada, nesse bimestre ela relaxou de vez, a lição mesmo ela não tem feito. Ela tem comentários que eu fico surpresa, que ela é super inteligente, mas ela não faz as lições, às vezes tenho até que ver se ela copiou a lição’. Mãe da Aluna [N.]: ‘Eu achei que ela tinha melhorado, porque eu tenho acompanhado a lição e eu tenho acompanhado os bilhetes na agenda e não tem vindo’. Coordenadora: ‘[N.], quando sua mãe chegar, sua lição tem que estar pronta. Você dorme a tarde inteira, chega de noite, não quer dormir’. Mãe da Aluna [N.]: ‘Ela tem uma lousa em casa que ela mesma escreveu as obrigações dela, mas às vezes ela cumpre, às vezes, não. Tem que trabalhar isso nela [...] Ela é resistente para tirar dúvidas. Quando vai tirar dúvidas em casa ela é resistente. Aí eu falo: ‘Tira dúvida em sala’’. Coordenadora: ‘Então, [N.], aí não tem acordo. Aí, mãe, tem que reorganizar essa rotina. Por isso que eu falo, têm algumas situações que a criança tem que escolher, outras coisas não’” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“Professora sobre a Aluna [Gi.]: ‘[Gi.] caiu por causa do comprometimento, não tá fazendo a lição. Eu tô olhando caderno, ela tava mentindo, não fez as lições, fez uma mistura nos cadernos. Ela já veio com dificuldade em matemática, já tive que mudar de lugar por causa de conversa. E aí ela já tinha dificuldade, agora só piorou’. Conversa com a mãe sobre reorganização da rotina, mãe gostou da outra reunião em que foi convidada com outros pais de alunos que estão no Abaixo do básico e disse que, a partir do dia daquela reunião, ela e o marido começaram a mudar com a filha, porque antes ela não era assim e eles relaxaram, mas que agora ela vai mudar. Mãe pede desculpas às professoras e diz à professora-coordenadora que qualquer coisa pode chamar” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

Como afirmado outrora, nas Atas dos Conselhos de Classe encontra-se uma parte nomeada de “Recomendações do professor – aos pais”. Algumas destas recomendações, segundo nossa visão, tinham um perfil de orientações não diretamente relacionadas às ações pedagógicas, ou seja, não se associavam imediatamente ao processo de ensino e aprendizagem, mas, segundo a equipe pedagógica, eram importantes de serem consideradas, pois influenciariam de alguma forma aquela relação. São elas: orientar a organizar os pertences, incentivar assiduidade, buscar ajuda de especialista, estimular organização, organizar rotina, estimular cumprimento de regras, cobrar mais responsabilidade, estabelecer rotina de sono e incentivar a cumprir prazos. Outras recomendações, por sua vez, demonstraram estar mais diretamente relacionadas ao fazer pedagógico, e, portanto, à aprendizagem dos alunos: acompanhar as lições de casa, criar um horário de estudo com um adulto, criar um horário para revisar e realizar as tarefas de casa, incentivar a cumprir prazos e tarefas, estimular a pesquisa, incentivar a busca por informações extras, encorajar o filho nos exercícios que envolvam escrita, incentivar o questionamento e estimular a participação nas aulas. Estas recomendações, ao nosso ver, demonstram uma tentativa da escola em buscar nos pais e na família um outro apoio para desenvolver no aluno uma relação mais profunda com o conhecimento⁹⁸.

Como descrito anteriormente, pudemos perceber, de maneira geral, nas práticas relacionadas à avaliação da aprendizagem, a presença de práticas e concepções contraditórias, ou seja, ao mesmo tempo em que se buscava primordialmente o aprendizado dos alunos, que se buscava olhar de maneira diferenciada as possibilidades relacionadas aos

⁹⁸ Contudo, não temos embasamento teórico suficiente nem dados aprofundados neste sentido para afirmar claramente se estas ações foram oportunas do modo como ocorreram. Acreditamos que algumas delas exibem certo grau de transferência de responsabilidades que deveriam ser da escola aos pais como, por exemplo, quando se recomenda que os pais incentivem os alunos a participarem das aulas (nos perguntamos acerca da real efetividade e possibilidade de ações dos pais na tentativa de realizar tal recomendação).

erros que estes cometem e que se buscava empreender ações para ajudá-los a atingir os objetivos desejados, evidenciou-se que ainda as ações de avaliação não se prestavam totalmente ao alcance destes objetivos, ainda havia valorização do resultado final (como as notas e os níveis de proficiência) em detrimento do conhecimento em si e ainda havia o uso quase que indiscriminado dos níveis de proficiência para categorizar os alunos sem, contudo, se atentar para clarear o máximo possível a quais conhecimentos ou ausência destes eles correspondiam. Algumas recomendações feitas durante as reuniões do Conselho de Classe e registradas em suas Atas demonstram o interesse nos conhecimentos que de fato os alunos possuíam, como podemos observar a seguir:

“Professora (com relação ao Aluno [Yg.]): troca de fonemas, bem dedicado e esforçado; Mãe do Aluno [Yg]: sussurrando para o aluno dicas do que falar para propor o combinado. Coordenadora dá sugestões para o aluno” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 2º bimestre de 2016).

“Professora: ‘O problema da [P.] é na produção de texto, ortografia, pontuação...ela é muito esforçada, comprometida; importante ela fazer uma revisão daquilo que ela fez’” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 2º bimestre de 2016).

“Revisar o que aprendeu; ler diariamente textos que agradem; concentrar-se nas atividades; concentrar-se nas aulas; fazer as atividades no tempo proposto; participais mais da aula; procurar o professor para esclarecer dúvidas; buscar ir além dos conhecimentos trabalhados em sala; manter cadernos e livros sempre em dia e corrigidos; não desistir e completar as atividades; manter a calma e realizar as atividades; buscar outras fontes de informação; melhorar a letra; mais atenção na leitura; refletir; pesquisar; realizar as atividades de classe e de casa; ler mais” (Ata do Conselho de Classe – Recomendações do professor – ao aluno – 4º e 5º anos – 2016).

Tais recomendações permitem afirmar que o foco aqui tomado dá forma a um processo de avaliação da aprendizagem que tem por objetivo “auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções)” (LUCKESI, 2011, p. 207). Há que se considerar, portanto, os conhecimentos que de fato os alunos possuem ou não e, então, propor ações que os auxiliem (FERNANDES, 2009; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999). Desse modo, a avaliação apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo (LUCKESI, 2011, p. 207). Perrenoud (1999) defende, apoiando-se num contexto interessado na aprendizagem dos alunos, a ideia de regulação das aprendizagens dos alunos, de modo que se possa apreender o “conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem” (p. 90). Ao diagnos-

ticar, a avaliação permitiria, então, a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de autodesenvolvimento (LUCKESI, 2011, p. 207) – caminhando, idealmente, para um processo de autorregulação (PERRENOUD, 1999, p. 96). Algumas das recomendações que apresentaremos a seguir se beneficiariam disto, tendo em vista muitas delas almejam o interesse dos alunos pelo conhecimento, pelas atividades, pelas aulas e tal postura carrega grande parcela de ação vinda do aluno.

Algumas delas se caracterizaram pela valorização dos resultados finais e reafirmaram o foco nas discussões superficiais sobre os níveis de proficiência:

“Coordenadora para o aluno [C. P.]: ‘[C.P.]’. Professora: ‘Caiu para o nível Básico’. Mãe: ‘Ridículo’. Professora: ‘Adequado no 1º bimestre, 7, português, agora, caiu para 6, Básico’. Coordenadora: ‘Avançado, 9, Adequado, 8, Adequado, 7’. Professora: ‘Eu já tenho falado com ele, oralmente ele é muito bom, mas tem atrapalhado a bagunça, a conversa. Na prova ele entrega em quinze minutos’. Mãe do Aluno [C.P.]: ‘Eu vi aqui na prova uma questão que eu tenho certeza que ele não prestou atenção’. Conversam sobre o celular, que ele usa na sala e isso está prejudicando ele. Mãe diz que ele deve fazer rápido para poder pegar o celular. Coordenadora: ‘O [C.P.] a gente sabe que não é dificuldade de aprendizagem. O que nos preocupa é que esses alunos que não sabem fazer ainda suas escolhas vão sofrer influência. E a lição de casa e de classe, professora?’. Professora: ‘De casa ele faz, de classe eu tenho que ficar no pé. Ele quer fazer de qualquer jeito pra terminar logo’. Mãe do Aluno [C.P.]: ‘Eu vou conversar com ele, isso é inaceitável. Ele sempre teve nota boa’” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“Coordenadora para a Aluna [Ga.]: ‘[Ga.], teve combinado?’. Aluna [Ga.]: ‘Não, não vim’. Professora: ‘Ela tá avançando em Português, ela subiu e em Matemática manteve no Adequado. Ela é comprometida. Em Português, pra ela ir para o 10 é prestar atenção, ortografia, pontuação’. Irmão da Aluna [Ga.]: ‘E a lição, ela tá fazendo?’. Professora: ‘Sim, ela só não pergunta’. Irmão da Aluna [Ga.]: ‘É, nisso ela precisa melhorar’. Coordenadora: ‘Ela ficou com 6 em história e geografia?’. Professora: ‘É, acho que isso foi falta de atenção na prova. Eles têm muita pressa para terminar’. Coordenadora: ‘Isso é um estudo que a gente tá fazendo no 5º ano...nas provas a gente põe questões do Abaixo do básico até Avançado e, às vezes, eles erram por falta de atenção’ [...]” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“Coordenadora: ‘[C.]’. Professora: ‘[C.], ele fez recuperação, eu deixei ele com média final cinco, mas na menção final eu deixei com 4’. Coordenadora: ‘Abaixo do básico’. Professora: ‘É. Na provinha de recuperação ele tirou 8, mas eu deixei como Básico, nota 5 no 4º bimestre, mas, na menção, eu deixei vermelha, deixei igual’. Coordenadora: ‘Necessita de acompanhamento familiar?’. Professora: ‘Ele, sozinho na sala, com poucos alunos, você consegue, ele produz, agora, numa sala de 30...’” (Conselho de Classe – 4º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

Outras recomendações, por sua vez, consideraram aspectos como timidez, dedicação, esforço como características determinantes a serem superadas ou incentivadas

para que o aluno possa superar suas dificuldades com relação à aquisição de determinado conteúdo. As recomendações feitas nas Atas dos Conselhos de Classe apresentaram as seguintes diretrizes: continuar se dedicando, dedicar-se mais aos estudos, procure ir além, não desista, procure envolver-se nas atividades, procure participar ativamente das aulas, continuar se empenhando, participar mais das aulas (Ata do Conselho de Classe – Recomendações do professor – ao aluno – 4º e 5º anos – 2016). Por fim, nas observações das reuniões dos Conselhos, evidenciaram-se as seguintes:

“Professora: ‘[K.] é muito dedicada, responsável, precisa de mais atenção na hora de ler os textos, revisar’. Coordenadora: ‘Tem segredo tanto 9? O que você fez?’. Aluna [K.]: ‘Eu estudo em casa, eu volto várias páginas antes até chegar na página que a professora deu, aí eu já vi várias vezes’. Pai de [K.]: ‘Ela até chora quando não entende’. Coordenadora: ‘Deixa eu te contar um segredo: desde a hora que vocês entram na escola vocês estão sendo avaliados e estão aprendendo’” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 2º bimestre de 2016).

“Professora fala do perfil da sala, que eles precisam se esforçar mais. Apresentamos seguintes dados: Língua Portuguesa – 8 Avançados, 5 Adequados, 12 Básicos e 5 Abaixo do básico; Matemática – 6 Avançados, 8 Adequados, 8 Básicos e 8 Abaixo do básico. Diz que eles têm levado tudo na brincadeira: ‘minha queixa é a mesma do bimestre passado: falta comprometimento, desde o 1º bimestre eu percebo isso e vai atrapalhando o desenvolvimento. Alguns, não, muitos que estavam no Adequado caíram...eles não fazem a lição, se copiam, não fazem porque eles sabem que eu vou corrigir na sala. Eu tenho conversado com eles sobre o que acarreta se não fizer lição, mas não tem surtido efeito’” (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“Coordenadora: ‘[P.], Básica?’. Professora: ‘Eu dei 7 de 4º bimestre pra ela, deixei ela como Adequada, mas, na 5ª menção, eu deixei ela como Básica...agora que ela veio melhorar’. Coordenadora: ‘Ela oscila’. Professora: ‘Ela é muito esforçada, muito dedicada essa menininha, mas ela tem dificuldade, então, eu deixei ela como Básico 6. Agora no 4º bimestre que ela foi pro Adequado, mas, pra ela não ter problema no 5º ano, prefiro mandar assim’” (Conselho de Classe – 4º anos – observação da pesquisadora – 4º bimestre e 5ª menção de 2016).

Com relação aos Níveis de Proficiência, seu uso se dá na escola de maneira corriqueira: Abaixo do Básico (AB), Básico (B), Adequado (AD) e Avançado (AV) são termos utilizados a todo o momento ao se referir aos níveis de conhecimento que os alunos possuem. Assim como descrito pela professora-coordenadora, eles são provenientes dos relatórios do SARESP (o qual, por sua vez, originou-os a partir do agrupamento dos pontos da escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e Saeb) (SÃO PAULO, 2016d, p. 2). Segundo este documento, eles são definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano/série e disciplina do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* (p. 2). Os alunos que

estão no Abaixo do básico seriam aqueles que demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram, sendo indicada como Encaminhamento Pedagógico a Recuperação Intensiva. Os alunos considerados no nível Básico são aqueles que demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente, sendo, nestes casos, recomendada a Recuperação Contínua. Já os alunos do nível Adequado demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram e a medida recomendada é o Aprofundamento. Por fim, os alunos classificados como de nível Avançado demonstram ter conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram, sendo incentivado, portanto o Desafio (p. 2).

A utilização deste referencial pela escola, segundo a professora-coordenadora, não se fez por mera absorção. Tendo em vista uma necessidade percebida de melhor poderem se comunicar quando tratavam dos níveis dos alunos, a escola, então, fez ajustes para que aquele código pudesse servir à sua realidade. De acordo com a professora-coordenadora, eles se baseiam na porcentagem de acertos nos instrumentos de avaliação e nas notas das menções finais, de maneira que, estariam no Abaixo do básico os alunos que acertassem menos de 50%, com médias finais entre zero e quatro – os abaixo da média; seriam considerados Básicos aqueles que acertassem entre 50% e 75%, com médias cinco e seis – os medianos; para o nível Adequado, que seria o nível que eles precisariam estar, o aluno deve acertar mais que 75% e ter média sete e oito; e, no nível Avançado enquadram-se aqueles alunos que estão acima do necessário, que erram apenas uma ou duas questões e possuem média nove e dez.

Enfatizamos, contudo, que é importante a sintonia entre o que se pretende com a avaliação e o modo como ela é compreendida (SANTOS, 2010, p. 300). Ao instituir um novo “código” para que a comunicação entre os professores pudesse acontecer de maneira mais objetiva e clara, de modo que todos pudessem ter como base as mesmas referências, a escola agiu com o foco na aprendizagem dos alunos, no entanto, é necessária a constante retomada dos objetivos que esta ação pretende, pois, caso contrário, pode-se empreender em situações de esvaziamento daquele código: os envolvidos compreen-

dem-se, todavia, a mensagem que passam não transmite os conteúdos efetivamente aprendidos ou em defasagem. Como destaca Santos (2010), o Conselho de Classe não pode ser um mecanismo de classificação do aluno, deveria ser um espaço de participação democrática, “no qual a comunidade escolar possa analisar os índices das avaliações em benefício da qualidade da educação e na melhoria do ensino-aprendizagem no contexto de cada unidade escolar” (p. 300).

Como dito anteriormente, durante estes Conselhos, os alunos realizam a “Proposta do aluno” – referida como “Combinados” -, a qual seria o comprometimento de uma responsabilidade, de um objetivo a ser cumprido ao longo do bimestre seguinte. A professora do 5º ano afirmou que os alunos tentam cumprir os combinados porque ela está sempre os lembrando:

“Professora: ‘Normalmente eles [os alunos] tentam [cumprir os combinados], porque a gente tá sempre lembrando, né? E o que é legal, quando acontece, assim, que vem um bom número de alunos no Conselho, eles mesmos trocam entre eles: ‘Olha, eu lembro que naquele dia você falou que ia mudar isso e a gente ficou de um cobrar o outro, você não tá cumprindo, ah, no próximo Conselho a gente vai falar que você não cumpriu’, né, mas, o que eu tô percebendo é que tá vindo cada vez menos os alunos, então, vem o pai, tão transformando esse Conselho Participativo, a família tá transformando (risos) esse Conselho Participativo numa reunião de pais e professores apenas, tão deixando um pouco as crianças de fora. Nesse último que eu enchi as paciências deles: ‘Eu quero todo mundo aqui, eu quero todo mundo aqui’” (Entrevista – professora do 5º ano).

A professora-coordenadora diz que nem todos os alunos se recordam de seus combinados (e que, para o ano que vem, eles já estão pensando em mudanças a serem feitas nas Atas dos Conselhos de maneira que se possibilite levar estes combinados para a sala de aula), mas que, durante o momento do Conselho em que eles o fazem, eles se responsabilizariam, seria um momento de reflexão, um momento de fardo. Ela julga que eles vão também se fortalecendo como um grupo, uma vez que uns vão falando sobre os outros e que, por conta do compromisso que os alunos fazem no Conselho, eles começam a participar mais das aulas e isso teria feito uma diferença significativa na aprendizagem deles. O trecho, a seguir, de sua entrevista demonstra tais tópicos:

“Coordenadora: “Eles [os alunos] se responsabilizam [quando propõem o combinado] [...] É um momento de reflexão, tanto que eu tenho, é engraçado, eu tenho um aluno que quando ele acaba, nos dois últimos bimestres dele, ele acabou de...sabe, pensar, refletir...ele fez assim: ‘Aah’, sabe, você percebe que foi um momento de fardo, sei lá o que que deu, bem legal, então, muitos levam muito a sério isso, é...por isso que falo: ‘palavra de homem, hein’ e, alguns eu até bato assim na mão: ‘palavra de homem, vem aqui’ pra eles...e, aí, eles vão opinando, eles vão achando e é legal quando eu falo: ‘E, aí, você fez

esse compromisso?'. E aí sempre tem um que vem: 'Fez nada, dona [A.], porque não sei o que...' e eles vão se fortalecendo enquanto grupo e eu peço ajuda: 'Oh, ajuda o colega a não fazer isso, ajuda o colega a fazer aquilo, ajuda...', bem legal" (Entrevista – professora-coordenadora).

Alguns pontos positivos dos combinados foram ressaltados pela professora do 5º ano e pela professora-coordenadora. Enfatiza-se o protagonismo do aluno, de modo que, o aluno que participa das decisões se torna sujeito, desenvolve um senso crítico, identificando que as avaliações podem ser utilizadas para o olhar do desconhecido, daquele conhecimento que precisa ser mais bem apreendido (SANTOS, 2010, p. 311). Este autor afirma ainda que o aluno que se torna sujeito da educação e da avaliação participa no Conselho de Classe, sente-se responsável pelos seus atos, sugere alternativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem (p. 312). A professora-coordenadora destacou esse papel de responsabilização dos alunos nos momentos em que eles propõem seus combinados, contudo, ela também os caracterizou como momentos de fardo, momentos levados muito a sério. Concebendo as características de um processo avaliativo mediador (HOFFMANN, 2003), que considera o aluno como ele é e, então, o acolhe em suas necessidades (LUCKESI, 2011), o fato dos alunos demonstrarem sentir o momento de propor os combinados como um fardo pode ser um indicativo de que eles ainda não se apropriaram totalmente deste momento como sujeitos, tornando-se importante a reflexão de Santos (2010, p. 312) de que a participação nestes momentos de Conselho de Classe é um “processo infindável, um constante vir-a-ser” que precisa ser retrabalhada a todo o instante no sentido de efetivamente tornar esse aluno um sujeito de seu processo de aprendizagem.

Os alunos propõem seus combinados com base nas informações que a professora e a professora-coordenadora lhes passam durante a reunião do Conselho de Classe Participativo:

“Coordenadora para o aluno [Yg.]: '[Yg.], teve compromisso da outra vez?'. Aluno [Yg.]: 'Teve...eu esqueci'. Coordenadora: 'Ir para o Avançado. Que nota é o Avançado?'. Aluno [Yg.]: '9, 10'. Coordenadora: 'Só tem 10 de Educação Física, não vou poder bater palma. Ele tem participado?'. Professora: 'Ele é que nem o [Lu.] e o [Gu.], é tímido, não pergunta'. Mãe do Aluno [Yg.]: 'Ele diz que tem vergonha de falar alto'. Coordenadora: '[Yg.], quem senta do seu lado? E se você perguntar para eles? [N.], ele pergunta?'. Aluna [N.]: 'Não'. Professora: 'Ele é muito esforçado, dedicado, muito comprometido, só precisa perguntar mais'. Coordenadora: 'Já demos um tempo pra você pensar no seu compromisso'. Aluno [Yg.]: 'Estudar mais e perguntar mais para a professora'. Coordenadora: 'Oh, palavra de homem, hein, homem bonito que tá crescendo'" (Conselho de Classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“Coordenadora para o aluno [M.]: ‘Teve combinado, [M.]?’ Aluno [M.]: ‘Melhorar nas atividades’. Coordenadora: ‘Conversar menos e ir para o Avançado 10’. Professora: ‘O [M.] tem ansiedade de acabar logo, você precisa acalmar e entender o seguinte: se você errar não tem problema, faz parte da nossa vida o erro; lógico que a gente não tem que se manter no erro. Em geografia você se envolveu mais. Você fica muito nervoso. Sua mãe não vai brigar com você, seu pai não vai brigar com você, faz parte o erro. Quando a gente corrige, se [ele] tivesse um chicotinho, ele se chicoteava’. Coordenadora: ‘Tá sabendo fazer as escolhas, isso mostra seu crescimento’. [...] Coordenadora: ‘Combinado?’ Aluno [M.]: ‘Continuar melhorando [aluno está chorando]’. Coordenadora: ‘Vem aqui me dar um abraço. Eu fico angustiada, eu vejo eles pequenos, depois grandes’” (Conselho de Classe – 5º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

Há momentos em que a influência da equipe pedagógica e dos pais se sobrepõe aos Combinados que os alunos fariam por eles mesmos e, então, prevalecem as sugestões vindas destes atores:

“Coordenadora: ‘[Lu.]’. Professora: ‘Tá aí...ele é muito bom, muito comprometido, ele termina antes’. Coordenadora: ‘Produção e leitura?’. Professora: ‘Muito bom. Só é um pouco tímido’. Coordenadora: ‘Isso a gente já vem conversando há um tempo. Você tem vergonha para perguntar?’ Aluno [Lu.]: ‘Não’. Professora: ‘Ele não tem dúvida, mas a opinião dele é importante’. Coordenadora: ‘Mãe, alguma dúvida?’. Mãe do aluno [Lu.]: ‘Não, tô satisfeita. Só quero agradecer’. Coordenadora: ‘Qual o seu segredo? Na sua casa têm regras?’ Aluno [Lu.]: ‘Não, eu chego em casa e faço a lição’. Coordenadora: ‘Qual o seu combinado?’ Aluno [Lu.]: ‘Estudar mais’. Coordenadora: ‘Estudar mais pra quê?’ Aluno [Lu.]: ‘Pra continuar no 9/10’. Coordenadora: ‘Ou pra ser 10 em tudo?’ Aluno [Lu.]: ‘Pra ser 10 em tudo’. Professora: ‘Posso dar uma sugestão? Participar mais’. Coordenadora: ‘Isso que a professora falou é muito importante’” (Conselho de classe – 4º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“Coordenadora para o aluno [E.]: ‘Teve compromisso da outra vez, [E.]?’ Professora: ‘A bendita da letra’. Aluno [E.]: ‘Pelo menos eu consegui um 10’. Professora: ‘Já é alguma coisa’. Coordenadora: ‘Foco e ir para o Avançado. Conseguiu 10 de Educação Física, e aí?’ Coordenadora: ‘Hoje eu não bati palma para ninguém, tô desolada’. Professora: ‘A gente podia ter batido palma para o [Lz.]. O problema é querer fazer rápido’. Mãe do aluno [E.]: ‘Quando eu pergunto, ele diz que não tem lição de casa. Eu não vou olhar no caderno e na mochila dele, tenho que confiar na palavra dele. Esse rapidinho dele é pra tudo’. Professora: ‘Desacelerando você vai melhorar’. Coordenadora: ‘Quando você for fazer Enem, Vestibular, a gente corretor, quando não entende, a gente anula, zera’. Professora: ‘O que você precisa fazer para melhorar?’ Coordenadora: ‘Eu sei, ir para o 10’. Professora: ‘Mas o que ele precisa fazer para ir para o 10?’ Coordenadora: ‘Precisa desacelerar’. Comentário sobre a lição de casa. Coordenadora: ‘Combinado que ele fez’. Aluno [E.] lê: ‘Reler as atividades que eu fiz, reler as avaliações’” (Conselho de Classe – 5º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

“Coordenadora sobre o aluno [Nt.]: ‘[Nt.], teve combinado? Chegar no 10, chegou no Avançado 9...Ah, o que aconteceu?’. Professora: ‘O que faltou?’ Aluno [Nt.]: ‘Estudar?’. Professora: ‘Estudar? Não. Faltou entregar as atividades...é isso, é o comportamento’. Comentários sobre as provas de Português e Matemática super fáceis, de acordo com o a professora, todos deveriam ter tirado 10. Aluno [Nt.]: ‘Continuar melhorando’. Coordenadora: ‘Pra?’ Aluno [Nt.]: ‘Pra ir pro 9’. Coordenadora: ‘No 9 você já tá. Vou escrever ou-

tra coisa. Resumindo: ir para o Avançado 10” (Conselho de Classe – 5º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

Os pais também demonstram sua participação durante este momento, seja num modelo similar a uma reunião de pais (ou seja, quando estão desacompanhados de seus filhos), seja nos moldes idealizados para essa reunião (ou seja, quando os alunos também participam do Conselho de Classe):

“Professora: ‘A [N.], esse semestre, deu uma relaxada. Ela falou que ia melhorar...o bom dela é isso, quando ela fala que vai melhorar, ela melhora. Mas precisa perguntar um pouco mais, você tem os seus colegas, você pode fazer junto, não tá mais esquecendo os materiais’. Coordenadora: ‘Qual a proposta?’. Aluna [N.]: ‘Melhorar até tirar 10 em tudo’. Coordenadora: ‘Foi difícil se comprometer mais?’. Aluna [N.]: ‘Não’. Mãe da aluna [N.]: ‘O problema dela é a preguiça’. Coordenadora: ‘Preguiça, não, falta de vontade’. Mãe da aluna [N.]: ‘Não, é preguiça. Eu falo pra ela arrumar o material e ela fala que vai depois. Eu não vou arrumar...’. Coordenadora: ‘Você tá certinha. Proposta?’. Aluna [N.]: ‘Continuar melhorando e tirar 10 em tudo e parar de conversar’. Coordenadora: ‘Escolhe uma coisa, porque quando a gente escolhe várias coisas a gente não faz nada’. Aluna [N.]: ‘Continuar melhorando até tirar 10 em tudo’” (Conselho de Classe – 5º ano – observação da pesquisadora – 3º bimestre de 2016).

Santos (2010) afirma que, neste contexto, “as avaliações ganham um novo sentido, pois o espaço de coletividade motiva o debate e a reflexão, e, o conhecimento que não foi apreendido o suficiente ganha força para ser retrabalhado” (p. 312). Como pudemos perceber pelos trechos destacados, há uma retomada do combinado feito no Conselho do bimestre anterior e, após as considerações feitas pela equipe pedagógica, solicita-se que o aluno faça um novo combinado. Alguns alunos demonstram estar mais próximos do conceito de sujeito apresentado por Santos (2010) como essencial para que a participação em momentos de avaliação seja efetiva, todavia, percebemos o enfoque dado aos níveis de proficiência e às notas em detrimento de discussões e propostas focadas em conhecimentos efetivamente adquiridos ou que necessitam ser retrabalhados. As sugestões dadas pela equipe gestora e pelos pais aos alunos, quando estes não conseguem propor o combinado, caminham no sentido de focar no resultado final, nos níveis de proficiência e nas notas. Mesmo com alguns aspectos que precisam ser revistos para que os alunos consigam ter mais protagonismo ao proporem seus combinados, a importância desse incentivo vai ao encontro do que defende Santos (2010) ao afirmar que:

“O conselho de classe como instância coletiva da avaliação é um espaço para um excelente exercício participativo. Proporciona o diálogo e a interação entre os participantes e uma reflexão a respeito dos trabalhos pedagógicos, apontando alternativas viáveis para que o aluno possa se envolver mais com o ensino-aprendizagem, inclusive com as avaliações em larga escala. O diálogo assume um papel de extrema importância, desenvolvendo um senso crítico,

auxiliando na interpretação de políticas públicas, na conquista da autonomia e na análise do processo pedagógico sob o olhar da participação.

O aluno que participa das decisões cria um senso de responsabilidade moral, assumindo seus atos, reconhecendo-se sujeito da avaliação, disposto a refletir a respeito dos índices alcançados. Pressupõe um sujeito que age, ativo, que, na coletividade, empreende ações em benefício à cidadania” (p. 312).

De modo que, tais intencionalidades, segundo Santos (2010), estão relacionadas a um modelo de avaliação formativa que, segundo Hadji (2001, p.19), possui “[...] a função principal [...] de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino”. Portanto, além de levar informações úteis para o ensino-aprendizagem, deveria proporcionar um envolvimento crítico e reflexivo do aluno, para visualizar não somente os índices alcançados, mas as dificuldades encontradas no processo avaliativo para serem retrabalhadas em sala de aula (SANTOS, 2010, p. 300). Nesse sentido, a avaliação é um dos mecanismos viáveis para refletir a respeito do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois, quanto maior for o interesse e o envolvimento dos alunos para com a avaliação, mais o aluno pode perceber seu aprendizado além de poder perceber quais as intencionalidades que deve percorrer para aprimorar seu desenvolvimento racional (p. 304). É importante, portanto, ir de encontro a concepções como a descrita a seguir:

“A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se compromissados não com a aquisição de determinados conhecimentos, mas antes, com a conquista de determinados conceitos. Chegam até a não ver sentido em ir à escola quando já atingiram o conceito necessário para a aprovação: ‘ah, eu já fechei mesmo o que vou fazer na escola?’” (SOUSA, 1991, p. 96 apud SANTOS, 2010, p. 308).

À vista disso, haveria o indicativo de que os alunos estão mais interessados nos índices alcançados como um fim em si e não como um momento de reflexão quanto aos saberes ainda não dominados, pois o índice desvinculado do processo de ensino-aprendizagem leva o aluno a se distanciar de seu rendimento (SANTOS, 2010, p. 308). Como já afirmado, é importante que a escola se utilize de todas as ferramentas que julgar necessárias para auxiliar os alunos em seus processos de aprendizagem, no entanto, é indispensável que ela constantemente reveja os modos como se utiliza destas variadas ferramentas. Pois elas muitas vezes são inspiradas de avaliações externas e tendem a propagar discursos com certo nível de esvaziamento quando são transpostas para a avaliação que se dá no interior da escola. Percebemos isso com o uso dos níveis de proficiência, como exemplificado nos trechos aqui apresentados considerando as reuniões dos Conselhos de Classe.

Outro aspecto a ser considerado está relacionado a existência de um certo conflito na escola quanto aos resultados a serem utilizados para se determinar os níveis de proficiên-

cia dos alunos. A professora-coordenadora, em uma reunião de ATPC (de 1 de agosto de 2016) que figurava como um pré-conselho, orientou que as professoras classificassem os alunos de acordo com a quantidade de questões corretas na última AAP que tinham feito. Uma das professoras questionou tal orientação e a professora do 5º ano, em sua entrevista, afirmou que não se atém apenas a esse resultado para atribuir os níveis de proficiência aos alunos. Durante a entrevista da professora-coordenadora, ela nos disse que a prova é um dos instrumentos avaliativos usados na escola e afirmou que as professoras acabam usando somente ela como instrumento de referência quando em momentos de atribuição dos níveis de proficiência dos alunos, por exemplo, nas médias bimestrais. Ela nos informou também que solicita ver a produção dos alunos, pergunta se faz a lição de casa e que as professoras, no entanto, veem somente objetivos conceituais e não objetivos atitudinais e procedimentais. Essa cultura de somente prova avaliar é que ela está tentando mudar com o grupo de professores, pois, segundo ela, teria também elementos para se avaliar o aluno indo para a biblioteca, fazendo uma roda de indicação literária, por exemplo. Essa mistura de concepções e ações esteve presente em outros momentos já descritos até aqui e se evidenciaram também nas ações empreendidas durante o Conselho de Classe, contudo, destacaremos agora uma prática que a escola delineou a qual tem o foco claramente na aprendizagem dos alunos e, mais uma vez, é resultado de demandas percebidas pelo grupo.

Ao longo da realização do último Conselho de Classe do ano (referido como Conselho do 4º bimestre e 5ª Menção), percebemos a consulta constante a um documento até então não observado por nós ou mencionado nas reuniões de ATPC que havíamos acompanhado. Durante a entrevista com a professora-coordenadora, esclarecemos que este documento era a *Quinta Menção* (a qual, em outras escolas, de acordo com a professora-coordenadora, seria a média das notas obtidas nos quatro bimestres anteriores e que, para eles, seria o avanço que o aluno obteve no ano). Segundo ela, em 2015, quando o grupo foi fazer o último Conselho do ano, começaram a aparecer divergências entre o que era uma nota seis e uma nota sete, por exemplo, de maneira que um aluno com uma produção de texto perfeita, para uma professora seria um aluno nota seis porque ele não se comportava adequadamente, porque ele não trazia a lição de casa, enquanto, para outra professora, seria um aluno nota nove – percebeu-se, portanto, a necessidade do levantamento de critérios para a atribuição das notas. Baseando-se nas necessidades da escola e nas habilidades trabalhadas com os alunos, iniciaram a sistematização deste

documento pedindo que as professoras de determinado ano e uma ou duas do ano seguinte redigissem os critérios para atribuição dos níveis de proficiência: o que era o aluno de cada nível? Como a professora do ano seguinte precisaria receber aquele aluno, com quais habilidades ele deveria finalizar aquele ano? Já foram levantados os critérios para as matérias de Língua Portuguesa e Matemática, os quais, segundo a professora-coordenadora, são os parâmetros da escola; eles planejam também fazer para as matérias de Arte e Educação Física.

A *Quinta Menção* demonstra ser um documento que possibilita contextualizar as discussões que envolvem os níveis de proficiência dos alunos, permitindo melhor definir os critérios para a apreciação do desempenho dos alunos e os objetivos de ensino a serem alcançados, descrito por Dalben (2004) como umas das funções das reuniões de Conselho de Classe. Acreditamos que este documento também possibilita a caminhada no sentido de pensar o Conselho de Classe não somente como órgão colegiado de análise instrumental e necessária, mas como possibilidade de reflexão sobre o que está faltando para avançar tanto na ação pedagógica do professor quanto na relação do aluno com as avaliações, de modo a ressignificar a ação coletiva em cada unidade escolar (SANTOS, 2010, p. 309). Partilhamos, portanto, da ideia de que uma gestão democrática que possibilite a utilização do conselho de classe como mecanismo para re-trabalhar os índices das avaliações escolares torna-se a referência fundamental para que o aluno avance em seu ensino-aprendizagem e na qualidade da educação (p. 309).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo geral deste estudo investigar modos de avaliação no regime da Progressão Continuada, que possuísem características de uma avaliação formativa, considerando o dia a dia de sala de aula, o uso de diferentes instrumentos avaliativos, a visão dos professores e as orientações internas e externas que pudessem influenciar as ações voltadas à avaliação formativa. De maneira mais específica tínhamos por objetivos: identificar e discutir práticas avaliativas inspiradoras que vão ao encontro de uma avaliação mais formativa; identificar orientações para a instituição escolar presentes em documentos externos e orientações da própria instituição escolar acerca da avaliação dos alunos e seus objetivos; identificar e analisar o modo como a avaliação acontece tanto dentro de sala de aula como fora dela (como no caso do Conselho de Classe) e, por fim, identificar as relações das práticas em sala de aula de uma professora do 4º ano e outra do 5º ano com as orientações gerais do *Plano de Gestão Participativo* e da escola expressas em reuniões. Tais objetivos se desdobraram em duas questões, que foram apresentadas à escola campo: Como a avaliação está associada às ações do dia a dia em sala de aula e às orientações internas e externas à escola? Como se operacionalizam ações voltadas à avaliação formativa na escola?

Analisamos uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I, localizada em São Paulo, com práticas avaliativas inspiradoras – compreendidas aqui como práticas que vão ao encontro da perspectiva de avaliação formativa, a qual demanda um processo de discussão sistemática da aprendizagem dos alunos pressupondo, portanto, práticas que fazem uso dos instrumentos avaliativos de maneira que eles sirvam para mostrar ao professor os conhecimentos adquiridos pelos alunos e possibilitem, então, uma reorientação do caminho a ser seguido para que todos possam atingir os objetivos desejados. Contando com a ajuda dos educadores que fazem a mediação entre os estagiários da Universidade de São Paulo e as escolas-campo (que têm interesse e se disponibilizam a receber esses alunos), selecionamos esta escola, cujas práticas pedagógicas demonstravam ser significativas do ponto de vista da aprendizagem e que, portanto, faziam desta escola uma referência em sua região.

Nosso trabalho de campo incluiu consulta aos documentos da Unidade Escolar (*Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), por exemplo), às Atas de reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) do ano de 2016 e às Atas de Conselhos de Classe (de todos os bimestres de 2016 do 4º e 5º anos observados), observações de reuniões de ATPC (a partir do 2º semestre de 2016), de salas de aula (durante o período de observação de uma semana para cada uma das salas do 4º e 5º anos acompanhados) e de Conselhos de Classe (do 2º, 3º e 4º bimestres do 4º ano acompanhado e do 3º e 4º bimestres do 5º ano) e entrevistas (com a professora do 5º ano e com a professora-coordenadora).

Resultantes da análise e categorização de todo material coletado, obtivemos as seguintes categorias emergentes: *Planejamento e Replanejamento*, *Plano de Gestão Participativo*, *Ações para o ensino*, *Ações de recuperação e reforço*, *Avaliação da aprendizagem*, *Participação dos pais e da comunidade*, *Parcerias*, *Avaliações externas e índices*, *Ações e orientações não pedagógicas* e *Ações dos alunos e orientações para os alunos relacionadas à aprendizagem*. Ressaltamos que, levando em conta o conteúdo dos materiais presentes em cada uma das categorias, algumas delas estão mais intrinsecamente relacionadas aos modos como a escola realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos e outras, menos; contudo, em todas há elementos que se relacionam ao processo avaliativo discente e em todas há elementos que podemos dizer serem de cunho formativo e outros de cunho tradicional⁹⁹. Não assumimos aqui, no entanto, que todas as ações observadas estavam sempre aprisionadas dentro de um único perfil (formativo ou tradicional); como foi possível perceber ao apresentarmos os dados e discuti-los, há nuances nessa realidade mutável, a qual foi apenas momentaneamente organizada por nós (e, portanto, categorizada) com intuito de possibilitar sua análise.

A partir de nosso questionamento sobre como a avaliação estaria associada às ações do dia a dia em sala de aula e às orientações internas e externas, estabelecemos relações entre os momentos de Planejamento e Replanejamento, as Avaliações externas e as Parcerias. Os momentos de Planejamento e Replanejamento, com seu processo de construção e suas práticas coletivas em busca de uma educação democrática, serviram

⁹⁹ Aqui, estamos tomando por base o arcabouço teórico já evidenciado, portanto, nos conceitos trazidos por PERRENOUD (1999), LUCKESI (2011), FERNANDES (2006 e 2009) e HADJI (2001) tanto para o caráter *formativo* quanto para o *tradicional*, e FREITAS (2003) e PERRENOUD (1999) ao considerarmos a relação do aluno com o conhecimento.

de referência ao grupo de professores, quando da necessidade de consulta, e aos pais e alunos, uma vez que parte de suas disposições está disponível na agenda destes. As Avaliações e índices externos demonstraram crescente papel no dia a dia desta escola, sendo possível observar tanto situações descritas por outros pesquisadores em outras escolas – a saber, condicionamento do currículo e das práticas de ensino pelos objetivos das avaliações externas – quanto movimentos de reelaboração da linguagem, dos códigos e conceitos destas avaliações externas de modo a torná-las mais informativas no momento em que servem de espelho para as práticas internas – por exemplo, quando da criação do documento *Quinta Menção*, que possui habilidades, competências e conteúdos correspondentes a cada nível de proficiência. Por fim, as Parcerias que a escola realiza demonstraram-se responsáveis por acréscimos culturais, pedagógicos e financeiros, além de aplicação de sistema próprio de avaliação, tanto diagnóstico quanto classificatório. Todos estes aspectos, de certa maneira, influenciam as ações do professor em sala de aula, no entanto, como pudemos observar, há movimentos de reelaborações e adaptações.

Tendo compreendido as possíveis influências que as práticas de sala de aula poderiam ter de orientações internas e externas à escola, julgamos necessário também refletir acerca de como se operacionalizariam ações voltadas à avaliação formativa na escola. Encontramos momentos inspiradores nas Atividades de sala de aula, nos momentos de Recuperação e de reforço e nos Conselhos de Classe Participativos. As atividades de sala de aula mostraram-se inspiradoras em momentos nos quais as professoras incentivavam os alunos a pensarem sobre os exercícios, apresentações de colegas ou durante as correções da lição de casa, quando propunham atividades de reflexão em grupo ou ainda ao permitirem que um grupo refizesse sua apresentação no seminário, pois, da primeira vez, estavam muito nervosos; no entanto, enfatizou-se a preferência por atividades dos projetos *Ler e Escrever* e *EMAI* que não pareciam ser motivadoras aos alunos e com grande ênfase nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais. Na Recuperação e no reforço, a inspiração ficou evidente pois esses momentos demonstraram ser atividades potencialmente auxiliaadoras dos alunos, sendo, contudo, necessário se fazer uma observação com relação ao modo como os alunos são indicados a fazerem parte destes momentos de auxílio: com base em uma planilha de resultados de uma prova externa. Finalmente, o Conselho de Classe, que se tornou Participativo graças à vinda da diretora que estava no cargo quando iniciamos nossas

observações e instaurou na escola a noção da necessidade de todos, inclusive dos alunos, refletirem acerca do processo avaliativo e, portanto, do percurso de ensino e aprendizagem no qual ele está envolvido; no entanto, nos relatou a professora do 5º ano, a família pode ter um papel de redefinir o modelo deste Conselho de volta ao modelo de Reuniões de Pais, tendo em vista não trazerem os alunos para o Conselho.

Esperamos ter demonstrado, portanto, que esta escola é sim um exemplo de prática avaliativa para aqueles que buscam inspiração e desejam realizar uma avaliação cujo foco principal é o aprendizado do aluno e não sua mera classificação. Não precisamos partir do princípio de que a regulação, para que o aprendizado efetivamente aconteça, deva partir do aluno, com uma grande capacidade de perceber os modos como ele mesmo aprende, suas lacunas e os modos de superá-las, da maneira como defende Perrenoud (1999) ao indicar que a intervenção do professor deveria acontecer como último recurso tendo em vista sua importância.

Podemos, contudo, iniciar nossa caminhada defendendo, primeiramente, que todos têm a capacidade de aprender (LUCKESI, 2011) e, mais do que isso, têm direito a isto, de maneira que o aprendizado efetivo seja o objetivo principal a ser alcançado e, então, possamos perceber que em qualquer avaliação que possua tal objetivo exista, também, uma parcela de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999), seja ela de qualquer nomenclatura que sirva de fachada (FERNANDES, 2006 e 2009; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003 e 2005; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999) ao interesse principal de que a avaliação seja um processo que inclua, além da coleta de informações sobre aquilo que o aluno sabe, a etapa de intervenção para auxiliá-lo caso ele ainda não tenha adquirido todos os conhecimentos da maneira que deveria.

Parece-nos um caminho mais encorajador, pois não desmerece e inutiliza prontamente as práticas já existentes, pelo contrário, parte delas e seleciona aquilo que nos permite seguir na direção de uma educação mais democrática (AZANHA, 1998), pois, como pudemos perceber com os dados apresentados aqui, há ainda uma justaposição de práticas: daquelas que estariam mais ligadas aos aspectos tradicionais da educação (e, portanto, dos processos de ensino e aprendizagem) com aquelas correlacionadas a um caráter formativo da educação, considerando todas as nuances entre estas duas possibilidades apresentadas. Tomando por base o que Perrenoud (1999) havia destacado sobre a teoria da avaliação formativa apenas sistematizar uma forma de regulação presente em

toda ação educativa de uma certa duração, enfatizamos que práticas tradicionais da avaliação da aprendizagem – como as aqui consideradas – não se resumem a intervenções danosas aos alunos. Importa, entretanto, ater-se àquelas que privilegiam o aprendizado dos alunos e não apenas as que classificam e nada mais proporcionam em termos de superação de dificuldades encontradas. O fato desta escola ser considerada aqui como uma instituição portadora de práticas avaliativas inspiradoras não anula o fato de ainda existirem em seu interior práticas tradicionais, pois entendemos que as mudanças acontecem dentro de um processo que ainda está em construção, de remodelamento para um percurso com novas culturas avaliativas, e isto, certamente, não se dá sem tensões, sem contradições.

Não podemos nos esquecer que esta escola está inserida em um contexto maior, de uma rede de ensino inteira, a qual deve seguir as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) que, afirmamos, indicam o caminho para uma reforma da escola, tendo em vista oscilar do paradigma da avaliação (e, por que não, da escola) que classifica e seleciona aqueles que são considerados capazes, para o paradigma da avaliação que considera todos capazes e, portanto, quer agir como auxílio ao seu aprendizado. Neste contexto, a inspiração se faria maior ainda, tendo em vista esta instituição ter demonstrado que compreende as ferramentas com as quais tem que lidar, não se paralisa frente problemas e busca atingir o objetivo cujo grupo determinou: o aprendizado dos alunos. Acreditamos que o caráter inspirador continuará se a escola se mantiver no trajeto de seu objetivo principal, realizando as práticas formativas em seu dia a dia de sala de aula, mas cuidando para não diminuir a importância daquilo que realiza com seus alunos e apreende deles, frente aquilo que vem de fora (como quando, por exemplo, julgam que os resultados de uma avaliação externa podem, sem tendencionismos, melhor indicar aquilo que o aluno efetivamente sabe ou não em comparação com as observações do dia a dia da professora de sala de aula ou as provas e atividades que ela aplica).

Quanto mais compreendíamos as particularidades do processo avaliativo que se dava nesta escola, mais podíamos perceber o intrincado contexto de relações que este processo envolvia. Ficou evidente que não se podia separar a avaliação de outras ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem, de maneira que o modo como o processo avaliativo era entendido e conduzido demonstrou-se extremamente imbricado com conceitos de educação, escola e ensino que permeavam relações com o planejamento e repla-

nejamento, com as avaliações externas, com as parcerias, com as ações que se davam dentro de sala de aula, com as ações de recuperação e reforço e com o Conselho de Classe, por exemplo. O fato de afirmarmos que as práticas avaliativas observadas nesta escola são inspiradoras – ou seja, que caminham no sentido de práticas avaliativas mais formativas e que consideram, portanto, que o objetivo principal é que o aluno aprenda – não anula as contradições com as quais no deparamos durante as observações. Algumas delas eram percebidas pela equipe pedagógica e tornavam-se alvo de discussões e metas a serem superadas (como quando a equipe pedagógica implementa o Conselho de Classe Participativo tendo como principal objetivo a discussão do percurso de aprendizagem dos alunos e destaca que, para o ano seguinte, seriam necessárias melhorias na relação dos alunos com os combinados feitos durante aquela reunião); outras, ainda não (como quando a equipe pedagógica não demonstra questionar o modo como utiliza os resultados de instrumentos externos de avaliação como se fossem uma avaliação interna ou se há real convergência dos objetivos da escola e de todas as ações das parcerias).

Dentro de um contexto de exigência de tantas mudanças de concepções no sentido de se caminhar em direção a uma avaliação mais formativa, entendemos ser inteiramente compreensível essa mistura de concepções e de posições (como observados também em outras pesquisas mencionadas no corpo deste trabalho). Destaca-se, contudo, o modo como a equipe pedagógica se posiciona frente aos problemas com que se depara: eles não se demonstram intimidados, buscam informações, estudam, trocam observações e propõem ações, reorientando seu percurso e suas decisões caso não tenham sido acertadas de início. É este conjunto de fatores que nos permitiu afirmar que as práticas relacionadas à avaliação da aprendizagem dos alunos aqui descritas caracterizam-se como inspiradoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALBUQUERQUE, Leila Cunha de. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas do professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ALENCAR, Rosalva Pereira de. **Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres/MT**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: sentidos da prática avaliativa docente**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ALVES, Fabiane de Oliveira. **Retextualização: da escrita para a fala e da fala para a escrita – o caso das atas**. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

AMARAL, Maria Clara Ede. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 141-158, out. 2012.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. 178 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990-1991.

_____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009, 281 p.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan. 2004.

BASTOS, Rayssa Lopes. **Avaliação da aprendizagem em uma "escola ciclada" em Juiz de Fora, MG: o que pensam as professoras?**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2007.

BESERRA, Normanda da Silva. **Parecer Pedagógico: um gênero textual construindo a prática docente**. 2006. 181 f. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BOHN, Letícia Ribas Diefenthaeler; SILVA, Carla Clauber da. Processos de avaliação em arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36^a., 2013, Goiânia. **Anais...** . [S. l.]: Anped, 2013. p. 1-11.

BUORO, Edna. **Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica da Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL, Leis decretos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Deliberação Conselho Estadual de Educação nº 9, de 30 de julho de 1997. Brasília: Senado Federal, 1997.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: Senado Federal, 2006.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan. 2008.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: Unesp, 2009. 95 p.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas: Papirus, 2004. 192 p.

DINIZ, Roberta Medeiros. **O professor dos quatro últimos anos do ensino fundamental na educação escolar em ciclos do sistema educacional de Minas Gerais**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ESCOLA CAMPO. Plano de Gestão Participativo (2015-2018). São Paulo, 2016.

FALEIROS, Thalita H.; PIMENTA, Maria A. A. A avaliação da aprendizagem em tempos de prova escrita. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 2, p. 221-244, 2013.

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Avaliação da aprendizagem: concepções e características**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 21-50, ago. 2006.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 221p.

FONSECA, José Luiz Saldanha da; TALIM, Sérgio Luiz. Avaliação da aprendizagem na Escola Plural: o que ocorre na prática? **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 2, p. 84-89, 2007.

FRAGO, Antonio Viñao. ¿Fracasan las reformas educativas?. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, p. 21-52.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, serialização e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

FURLAN, Joyce; GRANDO, Regina Célia. A reflexão em processos de avaliação formativa na resolução de problemas em matemática. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34ª, 2011, Natal. **Anais...** . [S. l.]: Anped, 2011. p. 1-18.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. 2008. 387 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, História e Historiografia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Tradições e imperativos de mudanças na cultura escolar no contexto da progressão continuada:** um estudo acerca da organização do tempo de ensinar e aprender sob a perspectiva de alunos do Ensino Fundamental II, 2011.

GALVÃO, Elaine Cristina. **O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química:** das concepções às abordagens do erro. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini; SANTOS, Alini Falcão dos. Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des)continuidade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 675-694, nov. 2009.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **A avaliação da aprendizagem em arte:** desvelando realidades. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. 202 p.

_____. **Avaliação: mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 36. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 104 p.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set. 2004.

LEMOES, Marco António Moniz de. **Os desafios de uma avaliação inclusiva:** um estudo exploratório sobre a opinião dos docentes face à avaliação das aprendizagens no ensino básico. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Gestão Escolar, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. **A teoria e prática da avaliação na Escola Cidadã por ciclos de formação:** caminhos percorridos e desafios que se impõem. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUCENA, Maria Inêz Probst. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos.** 2006. 228 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 272 p.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciação à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, jan./jun., 2014.

MASCARENHAS, Maíra. Classifications and moral values in student evaluation boards. **Vibrant**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 350-379, jul. 2015.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 193 p.

MELO, Maria Noraelena Rabelo. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação:** ruptura ou continuidade da avaliação tradicional? 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Avaliação da aprendizagem:** repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-42.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Progressão Continuada e outros dispositivos escolares:** êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. 436 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza. O Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Org.). **Organização do Ensino no Brasil:** níveis e modalidades. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 31-46.

OLIVEIRA, Tania Maria Fernandes. **Avaliar na alfabetização:** uma reflexão sobre as dificuldades docentes. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

PARDINI, Marisa Ribeiro da Silva. **O ensino de artes na educação básica em tempos de avaliação educacional:** um estudo de caso de uma escola pública estadual paulista. 2010. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

PECHLIYE, Magda Medhat. Possibilidades de avaliação formativa a partir de relatórios de estágio: experiência em metodologia do ensino de biologia. **Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 297-322, nov. 2013.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização:** a realidade de uma escola do Distrito Federal. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 184 p.

QUEIROZ, Dalva Maria de. **A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem:** uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino funda-

mental. 2010. 344 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

REIS, Lenine Antônio dos. **Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**: série e ciclo. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **Os ciclos e os conselhos de classe**: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RUY, Raquel Calil. **Avaliação formativa no ensino fundamental II**: possibilidades enunciadas na atuação docente. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

SANTOS, Almir Paulo dos. Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 299-318, jul. 2010.

SANTOS-LIMA, Helen Tatiana dos. **Investigação dos processos de aprendizagem**: contribuições para uma intervenção pedagógica no âmbito das relações sociais. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Matrizes de referência para a avaliação Saresp: documento básico / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Matemática. São Paulo: CGEB, 2014.

SÃO PAULO (Estado) Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. Recomendações – Avaliação da Aprendizagem em Processo – Caderno do Professor – 5º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa e Matemática – 1º bimestre de 2016 – 11ª edição / Secretaria da Educação. São Paulo: CIMA, 2016a.

SÃO PAULO (Estado) Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. Recomendações – Avaliação da Aprendizagem em Processo – Caderno do Professor – 5º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa e Matemática – 2º bimestre de 2016 – 12ª edição / Secretaria da Educação. São Paulo: CIMA, 2016b.

SÃO PAULO (Estado) Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações (SARA) / Secretaria da Educação. São Paulo: CIMA, s.d.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Matriz de Avaliação Processual: Anos Iniciais, Língua Portuguesa e Matemática; encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveria, Regina Aparecida Resek Santiago; elabora-

ção curricular do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. São Paulo: SEE, 2016c.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – Boletim da Escola. São Paulo: SEE, 2016d.

SATO, Daniela Cristina Bruno. **Autoridade docente e avaliação educacional na educação básica**. 2012. 144 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

_____. **Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental**: um estudo em uma escola pública estadual paulista. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SIBILA, Miriam Cristina Cavenaghi. **O erro e a avaliação da aprendizagem**: concepções de professores. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, Letícia Brito da. **Estado do conhecimento**: recuperação da aprendizagem e do reforço escolar na rede estadual paulista (1999 a 2009). 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

SILVA, Marcos. **Uma análise da proposta pedagógica de avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos de formação da rede municipal de educação de Goiânia de 1998 a 2010**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

SOARES, Fernanda Luzia Sousa Santos. **Ciclos de aprendizagem em São Luís**: implicações nas práticas avaliativas. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? **Ideias**, São Paulo, v. 25, p. 45-60, 1995.

_____. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 27-44, maio 2007.

_____. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 453-470, 2009.

_____; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

_____; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

STEINER-KHAMSI, Gita. Reterritorializing educational import: explorations into the Politics of Educational Borrowing. In: NÓVOA, António; LAWN, Martin (ed.). **Fabricating Europe: the formation of an educational space**. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 69-86.

TRINDADE, Elaine Freitas Romo. **A trajetória legal dos mecanismos de gestão democrática no Estado de São Paulo**: os caminhos percorridos. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VALES, Juliana Duarte Manhas Ferreira dos. **Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada**: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

VILLAR, Ana Paula Russo. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 29^a, 2006, Caxambu. **Anais....** [S. l.]: Anped, 2006. p. 1 - 16.

_____; DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 35-53, 2015.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p.7-47, jun. 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA DO 5º ANO

- 1) Você poderia falar um pouco sobre sua formação acadêmica?
- 2) Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória como professora? Como você chegou aqui nessa escola?
- 3) Como é trabalhar nessa escola com esses alunos?
- 4) Como você diria que a avaliação está inserida no seu dia a dia?
- 5) Como você diria que avalia seus alunos?
- 6) Qual é o papel da lição de casa na sua prática diária? E da correção da lição de casa?
- 7) O que você acha dos momentos de recuperação e de reforço?
- 8) Como caminharam as propostas de intervenção de agosto e a recuperação do final do ano?
- 9) O que você acha do Conselho de Classe?
- 10) Você poderia comentar sobre o comprometimento dos alunos com relação aos combinados no Conselho de Classe?
- 11) Há influência do *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) na sua prática? Se sim, qual? Se não, por quê?
- 12) Há influência das ATPCs (formação da professora-coordenadora e da *Argento*) na sua prática? Se sim, qual? Se não, por quê?
- 13) Há influência das avaliações externas (SARESP, AAPs, Prova Brasil) na sua prática? Se sim, qual? Se não, por quê?
- 14) Há influência do IDEB e IDESP na sua prática? Se sim, qual? Se não, por quê?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA-COORDENADORA

- 1) Você poderia falar um pouco sobre sua formação acadêmica?
- 2) Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória como professora-coordenadora? Como você chegou nessa escola?
- 3) Você poderia descrever o perfil dos alunos e da demanda da escola?
- 4) Você poderia contar um pouco como foi o percurso para a parte pedagógica chegar no modo como está hoje?
- 5) Qual a importância das reuniões semanais da Equipe Gestora? E como a saída da diretora afetou isso?
- 6) Qual você acha que é o papel do *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) no dia a dia da escola?
- 7) Como você acha que a estrutura física contribui ou atrapalha o alcance dos objetivos pretendidos?
- 8) Com relação ao acervo da biblioteca e aos recursos técnicos e tecnológicos, como é a situação?
- 9) A organização dos anos em ciclos influencia de alguma forma a relação ensino/aprendizagem? Se sim, como? Se não, por quê?
- 10) Como você acha que a avaliação está inserida no dia a dia da escola?
- 11) Qual seria o seu papel no modo como as avaliações acontecem na escola?
- 12) No *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018), menciona-se que a Equipe Docente tem uma “Tendência Liberal Renovada Progressista”. Você poderia detalhar um pouco essa caracterização?
- 13) Você poderia comentar a definição dada à avaliação qualitativa no *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018): “é a preciosidade do desenvolvimento do educando”?
- 14) Menciona-se no *Plano de Gestão Participativo* (2015-2018) o professor-auxiliar. Qual é o papel dele?
- 15) Como surgiram as categorias Abaixo do básico/Básico/Adequado/Avançado?
- 16) Como essas categorias são usadas?

- 17) Por que usar a *Matriz de Referência do SARESP* como referência para as habilidades a serem trabalhadas com os alunos?
- 18) Em uma ATPC, você orientou as professoras dos 4º anos a selecionarem as habilidades a serem trabalhadas no 3º bimestre. Você disse que não poderiam ultrapassar 21 habilidades de português e matemática juntas. Você poderia explicar melhor essa orientação?
- 19) Como foi o processo para chegar no Conselho de Classe como é hoje?
- 20) Por que escolher as AAPs para balizar as categorizações dos alunos para o Conselho de Classe?
- 21) Você poderia comentar a orientação de elaboração de planilhas com os resultados das avaliações?
- 22) Você poderia comentar a orientação de que os registros dos bimestres devem ter apontamentos das habilidades que os alunos não dominam e coerência entre notas e habilidades não atingidas?
- 23) Você poderia comentar sobre o comprometimento dos alunos com relação aos combinados no Conselho de Classe?
- 24) Você poderia comentar um pouco sobre o processo de reprovação de alunos?
- 25) O que você acha dos momentos de recuperação e reforço?
- 26) Como caminharam as propostas de intervenção de agosto e a recuperação do final do ano?
- 27) Você poderia explicar melhor como funciona o Simulado (sua produção e os resultados obtidos) relacionado à meritocracia?
- 28) Você poderia comentar a orientação da lição de casa como proposta e não como exercício de mecanização?
- 29) Você poderia falar um pouco sobre as duplas produtivas/agrupamentos diferenciados?
- 30) Como são conseguidas as parcerias?
- 31) Qual a importância que as parcerias têm na escola?
- 32) Qual o papel das avaliações externas/avaliações da parceria no dia a dia da escola?
- 33) Qual o papel do IDEB e do IDESP na escola?
- 34) Você poderia comentar um pouco o processo por trás do pôster em comemoração ao índice alcançado no IDESP?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO 5º ANO (TRECHOS MAIS IMPORTANTES)

[...]

Pesquisadora: “Eu queria que você pudesse me contar um pouquinho sobre sua formação acadêmica, como que aconteceu?”

Professora: “Comecei no magistério, fiz pedagogia. A primeira vez que eu entrei na pedagogia foi logo que eu sai do magistério, mas aí eu era muito novinha e no terceiro ano de pedagogia eu falei assim: ‘Eu não vou mais ser professora nunca mais nessa vida’ e larguei, larguei a faculdade e fui pra Biologia, aí fiquei dois anos e meio na faculdade de Biologia, engravidei do meu filho, teve uma série de complicações durante a gravidez, tava muito fraquinha, acabei abandonando. Bom, tudo bem. Aí, parei, né? Parei de estudar, parei de trabalhar, fui ser mamãe. Quando a minha mais nova já tava maiorzinha eu voltei pro trabalho, voltei pro trabalho e falei: ‘Agora eu preciso voltar a estudar também’, né? Muito tempo parada, né? Foram quase dez anos parada, então eu falei: ‘Vamos voltar’, voltei e voltei pra pedagogia. Vamos lá, é isso que eu quero fazer mesmo, agora eu já sou mais madura (risos) com os meus gostos, né? Voltei pra pedagogia, me formei em pedagogia, aí fiz pós, fiz em africanidade, pra gente poder estudar a lei dez mil lá e estudamos, estudamos, estudamos e agora não vai mais precisar de nada disso (risos), mas pelo menos a gente aprende, né? Fiz a pós-graduação....fiz cursos em Libras, bastante curso em Libras. [...] Fiz também Educação Especial, né? Fiz pós-graduação em Educação Especial. Sou psicopedagoga. Que mais que eu tenho? De formação? É, é isso. É, têm os cursos todos que a...ou a DRE, pela Prefeitura, ou a DE, eles mandam e eu procuro fazer, porque eu acho que sempre a gente precisa tá ‘vamos lá, vamos estudar, vamos voltar’, né? Porque as coisas mudam, as crianças mudam e a maneira como a gente olha também, muda, então, muita coisa que eu achava ...eu era uma professora extremamente tradicional, aprendi assim, aprendi a ser professora dessa forma, quando eu comecei a estudar mais a fundo, fui fazer ‘Letra e Vida’, fui...eu descobri um mundo totalmente diferente e, tudo aquilo que eu criticava: ‘Isso não dá certo, né, imagina, que absurdo’, eu percebi que dá certo e é por isso que eu acho que professor não pode parar de estudar nunca. A gente aprende de uma forma e você fica naquela forma, fica, fica, fica, fica e você não percebe que não tá dando certo, tem que, a gente tem que....é que ‘reciclar’ é uma palavra feia, parece que é lixo, né? Então, vamos dizer,

vamos se ‘atualizar’, vai, é melhor do que ‘reciclar’, né? Então, tô sempre procurando fazer alguma coisa. Então, a última coisa que eu fiz, eu finalizei esse curso, que foi feito pela UNESP, né? Parceria com a Secretaria de Educação e foi Especialização em Educação Inclusiva. Aqui a gente não tem muitos casos de inclusão, mas, na Prefeitura têm muitas crianças, né? Muitas, então, realmente foi...é uma coisa que era necessária. Então, eu trabalho desde 83...”

Pesquisadora: “Se você puder me falar como que você chegou aqui, nesta escola”

Professora: “Aqui, foi assim: eu vim pra cá quando os meus filhos vieram estudar aqui, mais aí eu entrei como mãe e, na época, meu filho tava, acho, que no 2º ano, não, 3º ano e minha filha no 1º ano. A gente veio, viemos pra cá, mudamos pra cá, viemos pra cá pra essa escola, apertou o salário de família, tiramos de escola pública e colocamos em escola particular, ops, ao contrário. Coloquei aqui porque tinha uma boa referência da região, tudo, e eu vi que eles tavam voltando muito pra casa, voltando muito pra casa: ‘Por que que tá voltando? Tá voltando porque não tem aula’, então, eu tinha que voltar pra buscá-los e, conversando com a diretora uma vez eu perguntei pra ela: ‘Mas, que que tá acontecendo?’ e ela falou: ‘Olha, nós tamos sem professor eventual’, ‘Eu sou professora, de repente, se eu puder fazer um contrato’, na hora, já pegou, já me deu a guia, já falou: ‘Vai pra diretoria’ e não sei que. Eu até fiquei meia assim, falei: ‘Calma, calma’ (risos), e aí eu voltei. A partir de então eu voltei e fiquei como contratada, né? Fiquei como contratada. Aí, fui pra Prefeitura. Aqui eu fiquei de 97 até 2001, eu fiquei como contratada aqui pelo Estado, em 2001 eu fui pra Prefeitura, fiquei entre Prefeitura e Estado por um tempo, me efetivei no Estado em 2006, naquele concurso que teve em 2005, me efetivei, só que, aí, eu fui lá pro [P.E.], aí, eu saí daqui e fui lá pro [P.E.], aí eu fiquei no [P.E.] e depois eu falei: ‘Vou tentar remoção pra lá, tô perto de casa e é um lugar já conhecido, querido’, aí eu falei: ‘Ah, nada como trabalhar num lugar que é gostoso e perto de casa ainda’ (risos). Aí, vim pra cá, né? Então, é muito engraçado que tem muita gente aqui que tá aposentado há trezentos anos e fala: ‘Credo, você tá aqui ainda?’ (risos). Falo: ‘É, tá vendo só’ (risos). Então, por isso que eu voltei, aqui eu entrei realmente como uma mãe. [...] E, aí, tô aqui, vamos ver até quando, né? (risos). Até quando Deus permitir (risos).”

Pesquisadora: “E como que é trabalhar com os alunos daqui? Porque isso aparece muito: que a clientela daqui é diferente, que os alunos não são da região. Isso interfere de algum jeito pra você? Como que é?”

Professora: “Não é que eles sejam diferentes, né? Aqui é uma escola, vamos dizer que é uma escola de passagem, né? Que a minoria dos alunos é que moram perto, né? [...] E, aqui, vêm muitas crianças também de longe. O que eu percebo aqui, é que as famílias que põem as crianças aqui, elas têm a seguinte noção: ‘O [A.] é como uma escola particular’, vamos dizer assim, eles veem os [A.] como uma escola diferenciada e aí, eles cobram dos alunos, a grande maioria, que tenham outro tipo de postura.”

Pesquisadora: “Os pais cobram dos alunos?”

Professora: “Isso, os pais cobram dos filhos, entendeu? Por isso que eu acho que facilita um pouco o nosso trabalho, né? Esse ano, você viu, a gente tava reclamando, eu achei as famílias esse ano um pouco mais: ‘Ah, deixa ele’, quando tem algum problema a gente chama, a mãe sempre dá uma desculpa, o pai sempre dá uma desculpa: ‘Ah, porque ele tava com febre’, o moleque tava ótimo, né? Então, o que a gente percebe é que, não é que eles sejam diferentes, é que eles vêm pra cá, porque eles não querem ficar lá perto da casa deles, por isso eles se sujeitam a sair muito cedo de casa [...] Então, é complicado. Então, eles vêm de longe e a família estando lá em cima: ‘Olha, você não vai querer estudar lá perto de casa? Você vai querer estudar com bandido?’ Eu já ouvi mãe falando isso pra criança na porta da escola. ‘Ah, tudo bem, você tá com preguiça? Então, você vai ficar estudando lá na escola tal que só tem bandido, é isso que você quer? É aquela escola que tem lá perto de casa, é pra lá que você vai’, né? Então, na cabecinha deles acho que eles pensam: ‘Bom, é uma escola diferente’, é realmente uma escola diferenciada, não é a escola padrão da rede, né, não é, mas eu acho que por conta disso. Então, como tem um índice bom, os índices são divulgados, né? As pessoas têm mais acesso agora aos índices, antes não tinha, essa acessibilidade era um pouquinho mais pra algumas pessoas que gostavam de fuçar, hoje em dia tá escancarado pra quem quiser saber, né? Basta querer que você consegue. Agora, por que que disso? Não sei. O grupo aqui é um grupo muito bom de professores, certo? Tem seus defeitos, dificuldades, não sei o nome que queiram dar? Lógico que temos, afinal de contas somos todos humanos e passíveis de erro, né? Mas eu acho que aqui o pessoal é muito empenhado também, então, junta tudo: família que quer o melhor e os profissionais da escola, todos,

no geral que também querem o melhor, então, esse casamento de a gente tá procurando realmente o melhor pro aluno e a gente tá sempre fazendo ajuste aqui, ajuste ali, né, pra poder melhorar, eu acho que é isso que também deixa o trabalho um pouco mais fácil pra gente”

Pesquisadora: “Você tinha dito que, no começo, quando você entrou como mãe, que tinha o problema dos professores, de não ter professor, isso continua, isso foi mudando?”

Professora: “[...] Hoje a gente não tem tanto esse tipo de problema, dos professores que estão aqui, a grande maioria, pelo menos da manhã, da tarde eu já não sei direitinho, mas da manhã, a grande maioria, é efetivo, são poucos os professores que não são efetivos, e os que não são efetivos têm muito tempo de Estado, então, é praticamente a mesma postura: evita realmente de faltar, falta só quando é necessário mesmo ou quando acontece alguma coisa, algum imprevisto, que pode acontecer com qualquer um, né, e, normalmente, quando falta, avisa antes, então, dá tempo da direção pegar e providenciar uma professora que fique na escola [...]”

Pesquisadora: “Tá, então, voltando agora um pouquinho pra sala de aula, como você diria que a avaliação tá inserida no seu dia a dia de sala aula, na prática com seus alunos?”

Professora: “Bom, eu gosto muito, muito de observar realmente o processo, né? Eu até falo pra eles que ainda tem aquela cultura de que avaliação é aquela prova no papel ou que você faz um xizinho ou que você escreve, né? E o que eu digo pra eles é que não é só isso, a avaliação não é só isso. Eu digo pra eles sempre: ‘A maneira como você fala com seu colega, a professora tá avaliando, que aqui você tem um jeito de falar, aqui você tem um jeito de se comportar, tudo o que você faz dentro da escola tem um fundo pedagógico, por isso que é uma escola, senão não teria necessidade de nada aqui: você vem aqui e eu falo pra você e você vê, pega um papel, estuda isso, isso, isso e faz a prova’, né? O momento de troca: como você fala com seu colega, como você se coloca com o seu colega, como você recebe o que ele passa é uma maneira de avaliar. Um trabalho que você apresenta, é uma maneira de te avaliar. Agora, o problema é que, na nossa cultura, a avaliação é só escrita, ou então, se não é escrita, depois tem que ter algo bem justificado, né? Até concordo que precisa ter o registro, né, mas o que eu acho que a

gente precisa mudar, com relação à avaliação é ‘não é apenas aquele produto final que deve constar, deve constar também o processo, né?’ E o que eu vejo de muitos colegas ainda, infelizmente, é que eles não levam em conta o processo, então, às vezes, o meu aluno ele tá com a prova escrita com nota quatro, mas a média dele é oito. Por que que a média dele é oito? Porque ele se empenhou, porque ele mostrou pra mim, numa conversa, que ele sabe mais do que ele colocou ali, de repente ele fez aquele dia a prova e tava com dor de barriga, né? Então, vamo analisar um pouquinho: ‘o que que a gente vai fazer com essa avaliação? É só pra dar nota? Se é só pra dar nota, que vantagem tem?’ Então, quando a gente faz uma avaliação escrita com eles, o que que a gente faz depois? Pega, vamo discutir por que que a gente errou, o que que a gente fez, passo a prova, peço pra eles copiarem, pra gente pensar e toda vez que tem esse retorno da avaliação o que eu percebo: que sempre eles vão indo além porque eles vão pensando: ‘Ah, mas, perai, olha: eu fiz isso, por conta disso, aconteceu isso, então, eu tenho que pensar de uma outra forma’, né? Então, eu acho que nas escolas, hoje em dia, é pensar o que que é realmente uma avaliação e pra que que ela serve, então, vamo pensar avaliação toda, no processo, no produto final e vamo levar ela pro lado reflexivo, vamo pensar pra que que serve avaliação, fazer com que o aluno melhore, não só o aluno mas eu também, porque, às vezes, eu preparo alguma coisa, alguma atividade que eu falo: ‘Gente, vai todo mundo super bem’, e, ninguém consegue fazer: ‘Opa, o erro não tá neles, se ninguém tá conseguindo fazer o erro é meu’. Então, a avaliação também serve pra isso, pra gente poder refletir sobre a nossa prática”

Pesquisadora: “E você acha que aqui, a escola te permite agir desse jeito, ter essa avaliação que você acredita que tem que ser assim? Você acha que o ambiente aqui te proporciona isso?”

Professora: “Eu acho que sim, eu acho que sim. Pelo menos, eu não tenho problema não. Já teve casos de, às vezes, discordarem, né? Mas, aí, eu falo exatamente isso: ‘Tudo bem, se vocês me justificarem que ele tem que ter a mesma nota, então, vocês tão me falando que a única coisa que vai ser, que vai valer em consideração, essa parte burocrática da coisa, só vai valer o que tá escrito, o que ele escreveu? Se vocês me provarem que é isso, eu até consigo colocar, mas tem que me provar primeiro que é isso. Se não provar eu continuo fazendo do jeitinho que eu quero. [...] Porque tem aquela cultura, o nosso povo ainda tem aquela cultura de reprovação, aquela cultura de nota baixa, tem

aquela cultura e a gente, às vezes, professor, de vez em quando, acaba utilizando como uma arma: ‘Você vai ficar com nota baixa’ (risos), entendeu? Então, ao invés de a gente tirar, a gente dá uma reforçadinha, às vezes, né? Tá errado, tá. Mas, às vezes, não tem jeito, você tem que usar de algumas armas aí meio desagradáveis (risos) [...]”

Pesquisadora: “E, com relação a instrumento de avaliação, quais você diria que você usa pra avaliar os alunos?”

Professora: “Bom, instrumento de avaliação...eu acho que a gente tem as provas, né? As provas escritas, tem a dissertativa, tem a objetiva, a gente tem a prova oral – que, mesmo eles não sabendo, acaba sendo, né? Tem a observação, tem a autoavaliação, né? A autoavaliação que eu faço com eles eu faço por escrito [...] Né, então, normalmente, assim, no finalzinho do bimestre, no finalzinho eu já pego pra eles e coloco ali e é bem simplesinha, é com carinho mesmo pra colocar ali: ‘Você vai me dizer como que você foi: adequado ou se você poderia ter sido um pouquinho melhor ou se você foi esculachado mesmo, você vai ter que ser sincero’ e vão se dar a nota. Na primeira, o que eu percebo, é que quando eles começam nesse processo de autoavaliação, eles sempre se dão dez (risos), sempre: ‘Ah, eu sou dez, eu sou dez, eu sou dez’. Na última, já tá incorporado, né, então, você já começa a perceber e têm uns que eu até não concordo: ‘Não, eu vou me dar seis, professora’, ‘Por que que você deu seis?’, ‘Por que eu podia ser um pouquinho melhor’ (risos), entendeu? Então, é uma coisa que já entrou na cabecinha deles, né? Então, eu acho que é mais ou menos isso, né: a gente faz uso dos instrumentos que são aqueles tradicionais mesmo, né, e, numa conversa, numa avaliação de um trabalho, acho que é por aí...”

Pesquisadora: “Tá. Com relação à lição de casa. Essa minha pergunta tem a ver com algumas orientações durante as ATPCs, que eu ouvia a coordenadora falando da lição de casa, e eu queria saber um pouquinho pra você, aqui, o papel da lição de casa, da correção da lição de casa, como que fica?”

Professora: “Esse ano, por exemplo, pra mim, foi frustrante [...] Porque a lição de casa não volta [...] Esse ano. Até o ano passado...porque, lição de casa pra mim, o que que é? Serve pra duas coisas: primeiro, pra você rever o que você teve em aula, pra ver se teve alguma dúvida pra você voltar no da seguinte, no momento da correção: ‘Professora, não entendi isso, me auxilie’ e pra desenvolver um hábito de estudo, né? Então, na pri-

meira reunião com os pais, eu já falo isso: ‘A lição de casa que tá indo é o que nós fizemos do dia ou no dia anterior, mas fizemos naquele momento pra quê? Pra que ele reveja, pense: ‘Vou fazer, vou ver o que eu sei, o que eu não sei’, trazer a dúvida no dia seguinte pra ser sanada, pra gente evoluir e pra desenvolver hábito de estudo em casa, que eles não têm’. Este ano, contava-se nos dedos as crianças que traziam a lição de casa. Eu fiz até aquele negócio das estrelas, aquele campeonato das estrelas, que, no final do bimestre, não, no final do mês a gente tinha um vencedor ou mais de um. Então, tinha quem entregava a lição de casa todo dia...aquelas coisas bobas: material, que a maioria não trazia também, né? Então, a falta de comprometimento desse ano foi, assim, assustadora. É, realmente, assustador e, olha, que eu ficava no pé e cobrava, cobrava, cobrava, mas, nesse ano o negócio foi...”

Pesquisadora: “E, você conseguiu perceber alguma coisa que diferenciou esse ano dos outros anos?”

Professora: “O que eu consegui perceber, com relação à lição de casa, foi exatamente isso, acho que foi falta de pulso da família. [...] Então, eu acho que isso que pegou: lição de casa é fundamental, por mais chato que seja, eu acho que é fundamental [...]”

[...]

Pesquisadora: “É, com relação aos momentos que têm de reforço e recuperação dos alunos, né? Será que você podia falar um pouquinho? Da matérias que têm, os momentos que acontece, o que que você acha sobre isso, como selecionar os alunos pra poder mandar?”

Professora: “Dos alunos, a gente tem aquelas planilhas, essas benditas dessas planilhas, e, nessas planilhas a gente faz, em cima sempre de uma avaliação, é aí que eu pego um pouquinho, porque acaba sendo a planilha de uma avaliação só e, em cima desta avaliação é que se troca criança para o reforço, tira, coloca, não sei o que. Eu não costumo, vou ser sincera, eu não costumo usar uma planilha só, né? O que eu vejo? Percebo a dificuldade que o aluno tá realmente apresentando. Se ele tá ali, ele pode até ter tido uma nota boa naquela prova que tá na planilha, né, mas ele tá com dificuldade, né, deu uma sorte, chutou certo ou olhou pro colega, não sei, ou sei lá o que aconteceu, se deu bem, mas, tem a dificuldade, se ele tem a dificuldade ele tem o direito de participar tanto da recuperação quanto do reforço. Na recuperação, que é feita pela parceria, eles sa-

em daqui da sala e vão pra um lugar e vão trabalhar...e eles trabalham mais ou menos as mesmas dificuldades, então, aquele grupinho fica mais ou menos com aquelas mesmas dificuldades. Eu acho que facilita o professor, mas não sei se facilita o aluno, porque aí ele...se eu tenho a mesma dificuldade que você, como é que a gente vai trocar, entendeu? Então, acho que aí pega um pouquinho. Então, acaba sendo, apesar de ser um trabalho em grupo, acaba sendo um trabalho individual, não mesmo em grupo. Então, as aulas...é o que eu vi pelo que os meus voltaram trazendo, porque eu nunca assisti a aula do pessoal da parceria. Já com o pessoal do reforço, que são as meninas que atendem depois, a gente faz aquele ‘apanhadão’: ‘Olha, esse tá precisando do quê? Esse tá disso, esse tá disso’, mas ali é um negócio que é mais ‘óme a óme’, entendeu? Então, vai ‘Ele tá indo porque ele precisa reforçar isso’, pra poder...depois, a gente pega outro, coloca aqui e vai [...] [É] Isso, o que a [S.] faz [...] É no contraturno. Então, eles saem da sala no final da aula e ficam até uma hora. Eu acho, sinceramente, que esse dá muito mais certo. Muito mais...o retorno das crianças é outro, eles voltam...é de outra forma, entendeu? Não sei também se é o fato da professora conhecer todos, né? E a gente tá trocando mais, a gente tá conversando o tempo inteiro, né? A gente tá todo dia no café conversando: ‘Ó, fulano tá assim, assim, assim’. Ela tá falando: ‘Olha, eu tô fazendo isso com ele e não tá dando certo’. Pode ser isso também, que a gente tá sempre trocando, né? Com o pessoal que vem de fora, a gente quase não conversa, a gente não tem essa troca. Acho que é uma coisa que até a gente colocou pra coordenadora conversar com o pessoal da Parceria, pra gente ter uma troca maior com eles, pra falar realmente: ‘Olha, eles precisam disso aqui’, esquece a apostila, a apostila foi feita de uma outra forma, não é nossa [...] Eles seguem uma apostila. Então, essa apostila é uma apostila que são as dificuldades apresentadas na média dos alunos de 5º ano, de 4º ano, de 3º ano, entendeu? Então, às vezes não atende o que realmente necessita. Esse ano já foram mudadas muitas coisas, mas a gente ainda tá precisando fazer um pouquinho mais de reajuste. A gente até falou o seguinte pra eles, pra coordenadora poder passar pra eles: ‘Pega um professor daqui’, né? Eles tão pagando pra um pessoal de fora, pega um professor daqui que tem possibilidade de vir, por exemplo, pega uma professora da tarde que tem possibilidade de vir aqui de manhã e a gente fica trocando com ela, porque eles têm, o tempo deles é limitado na escola, o tempo que eles ficam na escola é justamente pra atender apenas os alunos, então, a gente não tem como trocar”

Pesquisadora: “Só voltando um pouquinho, você falou que vai mandar o aluno pro reforço, pra recuperação, baseado na planilha, que essa planilha é o resultado de uma avaliação”

Professora: “É, a ideia seria essa”

Pesquisadora: “E você falou que você não usa só isso, que você usa mais algumas coisas, mas, por exemplo, ‘usar só isso’, quem que determina: ‘vai ser aquela avaliação’ ou é avaliação mensal, avaliação bimestral?”

Professora: “Normalmente, é a mensal e a bimestral”

[...]

Pesquisadora: “E as avaliações mensais, bimestrais, que você disse que tinha dois tipos de provas, né, que seria a dissertativa e a objetiva, pra poder gerar uma planilha, aí vocês fazem só em cima da objetiva?”

Professora: “Só em cima da objetiva”

Pesquisadora: “E a dissertativa acontece....”

Professora: “Vou ser sincera, a dissertativa quase não acontece. Aí a gente fica em cima...a dissertativa, por exemplo, de Língua Portuguesa, ela fica em cima da produção de texto, né? Então, se a gente pensar bem, as nossas avaliações aqui de Língua Portuguesa, elas são basicamente de leitura, né, leitura e entendimento, porque é só o tchum tchum tchum tchum tchum tchum tchum tchum [onomatopeia que indica o ato do aluno assinalar a resposta da questão]. Leu, respondeu, leu, respondeu, leu, respondeu, então, é uma avaliação de leitura, então, por isso que eu gosto de fazer com eles: ‘Não, a gente vai fazer...’, aí, eles falam: ‘Ah, mas vai ter que escrever?’, ‘Vai, lógico que vai ter que escrever, você precisa escrever, eu preciso saber como que você tá escrevendo e, na sua produção de texto, a gente tá vendo uma coisa mais eu quero outras coisas também’, né?”

Pesquisadora: “Com relação à recuperação, essa que tá tendo agora do final do ano, que vocês selecionaram alguns alunos, e, aí, teve uma proposta em agosto, que foi assim: vocês iam pegar alguns alunos durante as aulas, acho que era uma aula de Educação Física, e aí ficar um pouquinho com esse aluno. Se você pudesse me contar um

pouquinho como foi...essas duas, se você acha que adiantou ou não adiantou, como que aconteceu...”

Professora: “Com relação à aula de Educação Física e Arte, que a gente pegava e ficava com aqueles alunos, tudo, dava certo? Dava certo, mas, tem um problema: você tira o direito do aluno de participar da aula de Educação Física e da aula de Arte, né, então, acho que é por isso que não vingou, porque dá certo porque aí você pega, por exemplo: ‘Hoje, eu vou pegar esse’ e aí a gente vai ficar em cima da dificuldade dele. Então, o trabalho que a [S.] tem com eles no contraturno, a gente tava fazendo dentro da sala de aula, eu acho que seria até mais interessante se fosse com outro professor, por exemplo: pega, na minha aula, a [M.] pega o meu aluno, mas na aula de Educação Física dela, na minha aula de Português ele vai com ela, ou, então, na minha aula de matemática ele vai com ela ou com outra professora qualquer. Por quê? Porque na aula de Educação Física ele participa. E ele não tá perdendo a aula de matemática porque eu estou dando matemática e ela também tá dando aula de matemática...que é o que a gente faz com a [Ce.] aqui, né, durante o período...”

Pesquisadora: “A [Ce.] não é professora da Parceria?”

Professora: “Não, a [Ce.], não, a [Ce.] é daqui [...] a [Ce.] ela faz exatamente isso: ela vem, ela conversa com a gente, ela fala: ‘Olha, têm esses daqui, o que que cada um está precisando?’, ‘Ah, essa daqui tá precisando focar mais na divisão, esse aqui tá precisando focar mais na multiplicação, esse daqui é realmente ele compreender como é que ele vai separar um problema pra ele poder descobrir o que que é’, então, ela foca, na matemática ela foca com cada um o que que cada um realmente precisa, né. E o grupo é pequeno, o grupo que ela atende, acho, que são oito crianças, acho que no máximo, né, pra dar tempo dela atender a todos, né, mais ou menos as mesmas dificuldades, mas não são as mesmas, mas são próximas, né, pra facilitar o trabalho dela e a troca mesmo, então, sempre tem um que sabe um pouquinho mais, um que sabe um pouquinho menos, pra poder auxiliar. É o trabalho que é feito depois, com a [S.], a tarde, né, no contraturno.”

[...]

Pesquisadora: “E com relação à essa Recuperação Final, do finalzinho do ano agora?...”

Professora: “Então, o que eu tô vendo é que eles não tão vindo (risos), né? [...] Não deu certo (risos), né? Porque os que eu pedi pra vir...vieram dois, né. Vieram alguns que não precisavam, mas eu falei: ‘Não tem problema, a gente vai tá aqui, a gente trabalha, sem problema nenhum, mas eu queria aqueles, por quê? Pra gente poder focar’, tanto que, ontem, quando a gente começou, eu falei: ‘A gente vai começar hoje com matemática, então, cada um aqui vai pensar bem e vamo ver o que que você não sabe, o que que você não sabe’, fizeram a lista do que sabe, do que não sabe, ‘Vamo lá, então, vamo começar’, né, porque eu falei: ‘O objetivo é exatamente esse, é porquê? Auxiliá-los pra que o ano que vem continuem sozinhos’, vai andar com a própria perninha dele, mas as famílias falaram que não vão mandar”.

Pesquisadora: “Mas, e esses que vieram, que você fez essa lista e tal, como que você sentiu? Que foi bom?”

Professora: “Eu achei que foi bom, porque, com o número menor de alunos, eles se expõem mais, então, o que que eu percebi: criança que não falava nada, [L.F.] não abria a boca, ontem ele perguntou um monte de coisa, ainda falei pra ele: ‘Nossa, [L.F.], porque que você não falou isso antes?’, ele falou: ‘Eu tenho vergonha’ (risos) [...] Então, se eles viessem, acho que aí daria muito certo, mas...”

Pesquisadora: “E essa recuperação, isso é uma coisa que acontece sempre, todo ano?”

Professora: “Todo ano é, e eles costumam vir, e eles costumam vir...[...] Esse ano tá um ano atípico, eu não sei o que aconteceu esse ano, sinceramente não sei, tá um ano realmente atípico”

Pesquisadora: “E com relação aos Conselhos de Classe, o que que você acha do modo como acontece, das discussões que acontecem?”

Professora: “Bom, eu sempre fui super a favor de Conselho Participativo, né, tanto que, quando eu vim pra cá,...eu gosto mesmo, eu gosto de resolver conflito em assembleia, então, quando aparecem conflitos, a gente resolve em assembleia, eu gosto de Conselho Participativo, mas participativo de verdade, né, quando o pai vem, o pai pega, o pai pergunta, o pai critica, o pai dá a sugestão dele, né. O que eu percebo ainda aqui é que as pessoas ainda não tão muito acostumadas, né, porque tá vindo...por exemplo, o ano passado não foram todos os anos que fizeram Conselho Participativo, então, acho que fo-

ram três ou quatro salas só na escola que fizeram Conselho Participativo durante todo o ano, este ano é que foi mesmo: ‘Não, nós vamos fazer mesmo participativo pra todos’ porque viu que dá certo, né. Só que a maioria desses pais não tão acostumados ainda, né, e é uma coisa que é uma construção: você vem e tá acostumado com reunião de pais o quê? O pai senta, a professora despeja toda a sua angústia em cima (risos) do cidadão, entendeu? O pais pega as coisas, vai embora com vergonha. E não acho que é isso, por que isso não adianta nada, né, então, você tem que pegar, você tem que pensar: ‘seu filho tá agindo dessa forma? Vamo pensar, por que que ele tá fazendo isso?’. Muitas vezes, as atitudes das crianças nada mais é do que um pedido de socorro, então, a gente tem que tá sempre atento: por que que ele tá gritando por socorro? Por que que ele tá fazendo isso? Ele nunca bateu em ninguém, por que que ele tá batendo agora? Se ele fez sempre atividade, por que que ele não tá fazendo? Alguma coisa tá diferente e a gente tem que fazer o quê? Não, sei, eu não moro com ele, ele fica comigo cinco horas por dia, quatro, né, e as outras vinte horas eles tão em casa, tão com o pai ou, pelo menos, deveriam, eles sabem bem mais do que tá acontecendo do que eu. Então, acho que, numa reunião onde há realmente o Conselho Participativo, onde os pais discutem, ‘Ah, isso não existe? Existe’, eu já participei de escolas que trabalhavam assim e dava muito certo...tanto a evolução do aluno quanto a evolução do professor, tanto quanto a evolução da família, o relacionamento entre todo mundo melhora, fica uma coisa mais clara, né.[...] O que eu tô fazendo aqui é o que eu acho que tá no mais adequado e, às vezes, só porque eu acho pode não ser e uma pessoa de fora pode chegar e falar assim: ‘Olha, você fez isso...ele bloqueou nesse momento, na hora que você falou isso’, pode acontecer. E a gente não vai..você não vai falar alguma coisa pro aluno com o objetivo de travá-lo, muito pelo contrário, mais, às vezes, a gente trava”

Pesquisadora: “Tá, e no Conselho têm aqueles combinados, né, que os alunos fazem. Como que você acha que é a relação dos alunos com esses combinados?”

Professora: “Normalmente eles tentam, porque a gente tá sempre lembrando, né? E o que é legal, quando acontece, assim, que vem um bom número de alunos no Conselho, eles mesmos trocam entre eles: ‘Olha, eu lembro que naquele dia você falou que ia mudar isso e a gente ficou de um cobrar o outro, você não tá cumprindo, ah, no próximo Conselho a gente vai falar que você não cumpriu’, né, mas, o que eu tô percebendo é que tá vindo cada vez menos os alunos, então, vem o pai, tão transformando esse Con-

selho Participativo, a família tá transformando (risos) esse Conselho Participativo numa reunião de pais e professores apenas, tão deixando um pouco as crianças de fora. Nesse último que eu enchi as paciências deles: ‘Eu quero todo mundo aqui, eu quero todo mundo aqui’. Até falei pra coordenadora, sugeri o seguinte, faz o seguinte: ‘A gente faz Conselho Participativo até o intervalo, depois do intervalo, aula, porque eles são obrigados a vir’, mas aí ela falou: ‘Aí, eu tenho dois, fica meio complicado, essas crianças vão ficar aonde?’, eu falei: ‘Aqui. Não é Conselho Participativo? Eles ficam na sala, simples’, ‘Ah, mas, e o pai que não vem?’, ‘A criança tá’, então, a gente tem que fazer; a maioria dos pais vem, quem não vem são as crianças, que o pai não traz por quê? Por conta de: ‘Mas é que daqui eu já vou direto pro serviço’, entendeu? Se a criança ficasse aqui, tudo bem, ele fica aqui, depois ele vai embora de perua. É pra pensar pro ano que vem isso”

[...]

Pesquisadora: “E com relação à construção com os alunos pra que ele possa sugerir qual vai ser o compromisso dele, né, como que vocês trabalham isso com os alunos? Vocês conversam antes ou o aluno na hora ele vai pensar...?”

Professora: “Não, normalmente, o que que acontece: quando a gente tá...se tá vendo que as coisas tão acontecendo, a gente tá sempre trocando, sempre falando: ‘O que que você acha? O que que você não acha?’; esse ano, eu vou te ser sincera, eu nem fiz muito porque é uma sala bem diferente mesmo, mas, o que dá muito certo nesse momento de assembleia, né, porque vai pra aquela assembleia em cima de Freinet mesmo, aquela de: tá, eu critico, mas eu dou a minha sugestão, não vou só criticar. [...] E esse ano, por conta de um monte de coisa, eu acho que as famílias desse ano foi um elemento complicador mesmo, por essa permissividade, sabe, cumplicidade....é uma coisa meio..., mas não deixa de ser, entendeu? A família acabou virando cúmplice mesmo do delito do aluno, então, se ele não faz a lição de casa a mãe manda um bilhete dizendo que ele teve que sair pra levar o irmão no médico, aí, você conversando com a criança: ‘Seu irmão melhorou?’, ‘Meu irmão? Ele não tá doente’, entendeu? Então, aí você fala: ‘Não vou pegar, não vou discutir com o menino por uma coisa que ele não tem culpa coitado, que culpa que eles têm?’”

[...]

Pesquisadora: “É...com relação ao PPP, que aqui chama *Plano de Gestão Participativo*, né? [...] Que é do de 2015 até 2018, né? [...] É, você acha que influencia a sua prática de algum jeito?”

Professora: “Eu acho que...como é uma coisa que é feita por todo mundo, né, acaba tendo a cara de todo mundo mesmo, né. Quando a gente fala...quando a gente levanta a missão, quando a gente levanta a nossa visão é uma coisa que é construída com o grupo todo, então, não tem como sai daquilo que você pensa, daquilo como você age, né. Tá...lógico que têm pessoas que fogem...um pouco...sem dúvida nenhuma, sempre tem, sempre vai ter isso, isso nunca vai acabar, ninguém pensa igual, né, sempre tem uma diferençazinha aqui, uma diferençazinha ali, mas a gente tenta, pelo menos, ser o mais próximo possível daquilo. Se a gente tem uma visão humanista, eu acho que a gente tem que trabalhar pra desenvolver o nosso aluno dentro do que é uma visão humanista e fazendo com que ele olhe pro coleguinha dele de uma forma humana, de uma forma humanista, de um jeito global: ‘Por que que ele faz isso? Ele faz isso por isso, isso, isso, tem uma série de fatores que faz com que eu haja de uma forma’ e a gente precisa ver todas essas formas. Não adianta eu pensar e falar assim: ‘Bom, aqui eu vou pensar em português, matemática, história, geografia e ciências’, não dá, não consigo fazer isso, acho que ninguém consegue fazer isso. Eu vou pensar o meu coleguinha aqui com o português, com a matemática, com a história, com a geografia, com a ciências quando ele tá com febre, quando a mãe brigou com ele, quando ele tá com fome, quando ele tá com dor de barriga, quando ele tá chateado porque a amiga falou que não vai ser mais amiga dele (risos), né, então, tem tudo isso. E a gente tem que pensar: onde ele mora, com quem ele mora, sua vida...o que que acontece lá que traz, que influencia aqui? Por isso que eu acho você numa...esse momento de troca entre família e escola, essa conversa ser o mais claro possível é fundamental.[...] o que eu quero saber é: O que que pode tá interferindo no meu aluno?”, é isso que a gente precisa saber.[...]”

[...]

Pesquisadora: “Você disse que o *Plano de Gestão Participativo*...que é uma construção...”

Professora: “É”

Pesquisadora: “Então, por exemplo, você participou da construção dele?”

Professora: “Sim”

Pesquisadora: “E como que foi?”

Professora: “Nos momentos de planejamento, logo no comecinho do ano...”

Pesquisadora: “Do ano de 2015?”

Professora: “Isso...a gente discutiu bastante. A gente já vinha discutindo desde 2014, né. Na época, a diretora chegou e falou: ‘Olha, a gente vai ter que montar, então, vão pensando aquilo que a gente vai querer fazer’ e já foi falando com a gente já em 2014 por que ela falou: ‘Em 2015 a gente já vai ter que estar com isso pronto’, então, a gente sentou, a gente discutiu bastante, estudamos bastante, então, ela trouxe muitos textos pra gente ler: ‘É isso mesmo que vocês querem? É isso? Porque, oh, o que vocês tão colocando é o que eu vou cobrar’. Porque, exatamente, se você tá colocando no papel o que você acha que é o certo, é o que tem que fazer. Eu não posso pegar e falar assim: ‘Se eu vou analisar o meu aluno de uma forma global, né, eu vou pegar, vou desenvolver o meu aluno, vou desenvolver a autonomia do meu aluno’...usa toda aquela coisa linda que tá escrita...tá, eu vou desenvolver a autonomia do meu aluno mas eu vou guardar o livro dele aqui dentro da sala por que ele não tem capacidade de escolher em casa o livro que ele vai trazer no dia seguinte? Fura tudo. Então, a gente tem que ter a postura daquilo que a gente fala, então, se eu tô falando eu tenho que agir como...e isso não aconteceu muito aqui (risos) [...] Não foram todos os professores que abraçaram não, apesar de concordarem com tudo, principalmente no que diz respeito à autonomia do aluno, ainda acha que eles são pequeninhos, que eles são bebês, que eles precisam da nossa supervisão. Não digo nem que é supervisão, supervisão eles vão precisar sempre, até, enquanto alunos, até depois de adultos, sem dúvida nenhuma, mas não a gente fazendo as coisas pra eles, isso não é supervisão...”

Pesquisadora: “E quem participou dessa discussão da construção?”

Professora: “Os professores efetivos e os professores, é...contratados que tinha sido atribuídos aulas pra eles”

Pesquisadora: “E a gestão participou?”

Professora: “Sim, todo mundo, até os funcionários da escola, né. Uma coisa que a gente até brigou bastante no começo, lá em 2015, justamente com a postura do pessoal que toma conta das crianças, que a gente falando: ‘Olha, nossa postura o que é? Uma postura mais humanista, por que a gente vai desenvolver um aluno dessa forma, eu preciso agir dessa forma, então, não tem como mandar o moleque calar a boca, não tem como catar o moleque e jogar ele sentado’, né, a gente precisa agir do jeito que a gente pensa e do jeito que a gente falou que a gente vai. Se a gente tá num lugar que tem essa visão, se eu não sou assim, o que que eu faço? Eu saio. Não tem outra forma de agir, você tem que se adequar ao lugar que você tá: se você não tá adequado, saia, vai ser feliz no seu lugar (risos), me deixa eu ser feliz aqui. Por isso que eu acho que aí, no começo, foi meio...o negócio foi *punk* mesmo, né, porque muita gente tinha uma outra visão, aquela coisa do professor ser a autoridade, mas trocando autoridade por autoritarismo. Não tenho autoridade, eu não preciso mostrar minha autoridade gritando com ninguém...a minha postura mostra...[...]”

[...]

Pesquisadora: “E com relação às ATPCs que têm toda segunda, né, e têm as formações da Parceria e da Coordenadora, isso influencia? Não, sim, como?”

Professora: “Olha, eu vou te ser bem sincera, as da Parceria eu não gosto, eu não gosto [...] Primeiro, porque eu acho que é chover no molhado porque tudo o que veio e trouxeram pra cá não foi novidade nenhuma pra gente. Tanto que a própria moça, essa última moça que veio, ela conversando, a gente: ‘Não, a gente já faz isso, a gente já faz isso’, ela faz assim [entrevistada imitada a formadora fazendo cara de interrogação]. Ela olhou uma hora pra gente: ‘Gente, mas vocês já fazem tudo isso’, como que ‘Eu não sei o que tô fazendo aqui’. Então, não sei se o grupo já tá tão entrosado e a gente já tem uma série...um bom...um tempinho bom, né, um bom tempo trabalhando, e é um grupo de gosta de investigar, é um grupo que gosta de inovar, é um grupo que gostar de estudar, então, a gente tá sempre trocando alguma coisa, sempre trazendo alguma coisa nova, sempre vindo: ‘Olha, vamo fazer assim, vamo fazer desse jeito, vamo tentar desse jeito’. A gente tá sempre, dentro da possibilidade que a gente tem....quando a gente troca? No café. ATPC, apesar de ser de trabalho coletivo, como o próprio nome diz, a gente não tem, acaba sendo um momento de informes, porque não tem outro...agora até que diminuiu um pouquinho porque como tá diluído nos grupos, mas quando era todo mun-

do no mesmo dia, era chuva de informe, era só: ‘Olha, vai ter isso, tem aquilo, tem aquilo...tem que fazer isso...’, se fala: ‘Acabou’. Agora, pelo menos, a gente já tem um momento de troca, apesar de ser muito pequeno; acho que a gente precisa de mais, por quê? Por que a gente precisa construir a rotina junto, a gente não consegue fazer isso. Se você pegar o meu caderno de rotina, pegar o caderno de qualquer outra professora, você vai ver que até tá próximo, algumas, outras tá totalmente separado porque não troca mesmo, não tem como, né. [...] O que a gente precisava mais é um número maior de tempo pra gente poder pegar e construir realmente: ‘Vamo fazer isso e isso’”

Pesquisadora: “Que nem, por exemplo, o curso da Parceria, pelo o que eu perguntei e entendi, ele é escolhido pelos professores, é como se fosse um *menu* e aí vocês escolhem...”

Professora: “É...”

Pesquisadora: “E aí, então, por exemplo, você falou que esse, desse ano não tá trazendo muita novidade, então, vocês, talvez...não sei se é isso, tô perguntando, vocês escolheram achando que seria outra coisa?”

Professora: “Outra coisa...por que quando ela falou, a gente: ‘Bom, ‘avaliação’, oba, legal. Vamo pensar o quê? Vamo pensar sobre avaliação, mas não, era pra como construir um instrumento avaliativo’. Eu não vi tudo porque depois eu entrei em licença *premium* e fiquei um mês afastada, mas acho que não mudou muita coisa [...]então, por exemplo: ‘Ah, você tem lá...vai fazer...vai elaborar uma questão...objetiva...você tem que ter a resposta certa, óbvio, tem que ter uma resposta que possa pensar...por exemplo, num problema de matemática que envolva adição, aí você vai dar lá o resultado da adição, você vai dar lá como se ele tivesse feito uma subtração, você vai dar lá uma resposta como se ele tivesse feito todo o pensamento, todo o raciocínio mas errou o cálculo’...isso a gente já faz. A gente não faz assim: ‘Ah, não, tenho a subtração...o resultado é...ah, Maria vai ter dez bananas...a resposta é essa...ela foi passear no shopping...’. A gente sabe que tem prova que é assim, mas a gente não, a gente já tem esse costume porque a gente tá sempre estudando, então, vem, por exemplo, vem a AAP, a AAP é em cima da TRI que eles chamam lá, TRI que eu nem sei o que que é o TRI...”

Pesquisadora: “Teoria de Resposta ao Item”

Professora: “Isso...isso mesmo (risos) [...] Aí, é em cima dele. A gente pega, a gente estuda: vamo vê o que que pode, o que que ele tá pensando, o que que tá; e quando a gente elabora as avaliações: ‘Bom, eles pensam mais ou menos assim, então, vamo ver, o que que eles podem dar como resposta pra ver se eles tão pensando realmente desse jeito?’. Eu acho que facilita: tanto pra você ver realmente se eles tão pensando da maneira que você tá pensando que eles tão pensando (risos) ou não, de repente posso até tá imaginando que eles tão entendendo de uma forma e eles tão entendendo de outra e, na resposta, a gente tem essa certeza, então, é uma coisa que a gente já fez...que a gente já faz...”

Pesquisadora: “Você falou que vocês estudam, né, esse momento, esse interesse pelo estudo, é no ATPC ou não dá tempo de ser lá e é fora?”

Professora: “Com as formações da Parceria, aí não tem mais, então, o que acontece muito: eu leio alguma coisa, eu trago pra elas, elas leem alguma coisa, elas trazem pro grupo...a gente tem um grupo de *WhatsApp* (risos), então a gente tá sempre trocando alguma coisa: ‘Olha, nessa questão aqui, deu *tiutche*, olha não sei’, a gente tá sempre trocando alguma coisa...porque aqui a gente não consegue e isso faz falta, muita falta...muita falta mesmo. [...]”

Pesquisadora: “E com relação às avaliações externas: o SARESP, a AAP...isso influencia a sua prática?”

Professora: “A AAP, o que a gente percebe, é que é muito aquém do que os nossos alunos podem dar, é muito simplesinha...muito, muito facilzinha. Tanto que eles falam: ‘Uhm, professora, que prova besta’ (risos), falo: ‘É besta? Não é besta não, presta atenção, leia com atenção’ e aí, quando vem os resultados eles falam: ‘Tá vendo professora, eu falei que era fácil’ (risos), mas ela é realmente...mas é uma prova que ela é feita pro Estado todo, então, nós aqui nós temos nota sete? Mas a gente sabe que tem escola que tem nota dois, então, um pelo outro, não dá pra eles fazerem uma prova elaborada só pras escolas que têm a nota maior, mas também não pode fazer pras que têm só a nota menor...vão fazer onde? Naquele ‘medião’: então, as escolas que são consideradas boas pela nota final, vão continuar sendo consideradas boas, mas, aqueles que tão lá embaixo, pra eles é difícil. Mas não tem como você fazer uma outra prova, você não tem como elaborar uma prova pra cada escola...é uma pena, não tem, então, a...o SARESP eu

acho que...a gente tem o costume de trabalhar muito dentro daquelas habilidades e o que eu acho que o que falta pra educação do Estado de São Paulo é exatamente isso: é pensar em habilidades. [...] então, ele tem o direito, tem aquilo que ele precisa aprender, que ele pode e que ele tem o direito de aprender; em cima disso, construímos o nosso plano, em cima disso construímos todas as nossas sequências, os nossos projetos, então, as avaliações acabam vindo em cima daquelas habilidades ou direitos de aprendizagem – como a pessoa quiser usar o nome (risos) – e a gente já tem...o SARESP é em cima disso, então, pra nós, não há problema”

Pesquisadora: “É a escolha da *Matriz de habilidades do SARESP*, essa escolha de ser do SARESP, veio do grupo de professores, da gestão ou...?”

Professora: “Não, é por conta do Estado mesmo, porque eles mandam pra gente aquele livrinho pretinho que tem todo o currículo e com todas as habilidades ali, né, de cada ano, separadinho. [...] Então, vem um pra cada professor, quer dizer, então, todo mundo tem esse livrinho, todo mundo sabe o que tem que fazer em todo ano. Hoje eu tô no quinto ano, o ano que vem eu posso ir pro primeiro, pro segundo, pro terceiro: ‘Ah, mas eu não sei o que que tem que trabalhar lá’, ‘Sabe sim, pega teu livrinho e vai olhar’ (risos), então, eu sei o que que ele vai ter que me responder ali, tá, se eu sei isso, eu sei que o SARESP é em cima disso. A gente acaba trabalhando junto, então, as pessoas falam: ‘Vocês treinam pro SARESP?’, não, não é questão de treinar para o SARESP, mas a gente trabalha e a gente desenvolve...acaba desenvolvendo as mesmas habilidades porque essas habilidades são as que o próprio Estado elencou, então, se a Secretaria elencou é porque ela vai cobrar em cima disso, ela chegou nesse conjunto de habilidades, que eles querem que tenham? Então, a gente vai trabalhar até que eles obtenham esse conjunto de habilidades, não é treino”

Pesquisadora: “Uhum. E com relação aos índices (IDEB, IDESP) isso influencia a sua prática ou você vê isso influenciando a escola de algum jeito?”

Professora: “O que influencia...acho que na escola o que influencia é justamente por conta daquilo que os pais pensam da escola, né. Lógico, a gente fica super satisfeito de ter uma nota tão boa, sem dúvida nenhuma, todo mundo orgulhoso: ‘Eba, ajudei, beleza’, lógico (risos), quem que não gosta de um elogio, né? Afago no ego é bom (risos). Agora, os pais vêm cada vez mais de longe, falando que a escola é boa...tem uma fila de

gente pra entrar aqui, porque não cabe mais. A diretora já fez uma coisa boa de diminuir o número de alunos na sala pra justamente o quê? O número de alunos, é lógico que influencia, se nós temos trinta alunos na sala, trinta alunos: ‘Ah, mas trinta alunos não é muita coisa’? É criança pra caramba, se você pensar, é muita criança pra um ser humano só dar conta, porque são trinta cabecinhas pensando de formas diferentes, então, você precisa tá muito ali. [...] ela diminuiu o número da sala, foi uma briga que ela pegou, pegou feia, mas ela conseguiu e aí dificultou mais ainda, porque a nossa escola tem um espaço grande? Tem. Tinha possibilidade de ser uma escola gigantesca aqui, mas é uma escola pequena, são 22 salas, então, é uma escola pequeninha. Agora, é uma escola pequeninha - tem essa vantagem -, é uma escola que é só Fund I – também tem essa vantagem, porque aqui quando era Fund I e Fund II e Médio era um inferno porque você colocava o trabalhinho dos seus coleguinhas o pessoal [entrevistada faz barulho de papéis sendo rasgados], desenhava, riscava, escrevia palavrão, fazia um monte de coisa, então, tudo isso influencia. A reorganização que tá sendo obrigada, que tá sendo proposta, eu não sou contra, eu sou totalmente a favor, fui contra pela maneira como foi colocada, mas eu acho que tá certíssimo, deixa os pequeninhos num canto, os maiorzinhos no outro e tudo se resolve, ninguém vai ser prejudicado, nem cá e nem lá, muito pelo contrário, só vão ganhar. [...] O que o índice mostra? Que a gente fica satisfeito, lógico, mas também preocupado [...] Porque não pode baixar (risos) [...] Opa, não posso baixar, porque é isso que cobram da gente. Vem na brincadeira: ‘Olha lá, hein, nós tivemos a nota, não pode baixar’, tá na brincadeira, mas toda brincadeira tem um fundinho de verdade e, realmente, se você teve a possibilidade de ter essa nota, a gente tem que trabalhar mesmo, a gente tem que manter e, não só, manter, como sempre elevar, sempre elevar. Existe coisas que influenciam, nós até já falamos, com as salas do jeito que tavam esse ano, os quintos anos, é bem provável que nossa nota caia um pouco, então, a gente até fala sempre, a gente já avisa: ‘Esse ano, tranquilo, todo mundo dormir, vai todo mundo ganhar bônus’ (risos), né? Mas, esse ano agora a gente já falou desde que nós pegamos, no comecinho do ano, já lá no comecinho do segundo bimestre: ‘Vai ser difícil manter a nota porque o grupo é totalmente diferente’ e não só na minha sala, pelo que minhas colegas falaram, de todas, de todas, bem diferente, e aí... Prova Brasil, acho que como eles fazem assim, um ano sim um ano não, de vez em quando, acho que vai fazer o ano que vem...a Prova Brasil...não é uma prova difícil, não é. Não sei se você já viu alguma dessas avaliações, não é difícil, é uma prova fácil, às vezes, teve ano que ela

já foi um pouco mais longa, mas, nesse último ano, ela foi bem...bobinha, bem facinha, facilitou um pouquinho...porque a nota também...porque isso tudo envolve uma série de fatores: envolve financiamento externo...a gente sabe de tudo isso, então, muitas da políticas que envolvem educação, pensa-se no financeiro para o Governo e aí o que que acontece? ‘Hoje tá meio ruinzinho? O povo tá meio desanimado? Vamo fazer uma prova mais fácil porque sobe a coisa e eles dão...’, é horrível, mas é verdade, né?”

Pesquisadora: “Bom, você quer comentar mais alguma coisa que você gostaria de falar mas que eu possa não ter perguntado?”

Professora: “Não...eu acho que...não sei...eu gosto muito da área da educação, muito, muito mesmo e acredito na educação e acredito na educação pública porque eu abdiquei de trabalhar em escolas particulares por conta da educação pública, por ter duas coisas: primeiro, eu estudei em escola pública, então, se eu estudei em escola pública, eu acho que eu tenho a obrigação de retribuir a minha parte, lógico, não vou retribuir totalmente, sem dúvida nenhuma, mas eu acho que eu tenho...e não é papo furado, não, é realmente o que eu...não é demagogia: ‘Ah, não, tô falando...’, não, é realmente o que eu sinto eu acho que é...eu devo, ainda mais quando eu estudei em escola pública, que era bem melhor do que hoje (risos), bem melhor mesmo por conta de uma série de fatores, na época que eu estudei em escola pública você tinha que fazer Vestibulinho...[...] Então, você tinha que estudar mesmo, falava: ‘Nossa...’ e ainda tive sorte de cair em uma escola que era considerada...era uma das do projeto de Escola Padrão, então, todas as novidades que você puder imaginar eles enfiavam na cabeça da gente, então, a maneira como eu penso matemática é diferente das colegas, porque, da maneira como elas aprenderam matemática de uma forma chata, pra mim, não, eu aprendi brincando, então, pra mim, matemática é uma coisa maravilhosa. Difícil? Lógico, mas é gostoso. Então, tive muita sorte com as escolas públicas onde eu estudei e eu acho que eu devo retribuir isso, a minha paga seria essa. Como? Ser, tentando ser uma boa professora e voltando pros meus alunos o que eu tive de bons professores, porque, se eu sou professora hoje é porque eu tive bons professores, não tive ninguém que disse: ‘Ai, Deus me livre, não quero nem chegar mais perto, não passo mais nem na calçada de escola’, tive bons professores que me estimularam a isso. Então, eu acho que a escola pública dá certo ou daria certo se existissem pessoas um pouquinho mais empenhadas não só dentro da escola, mas

principalmente fora dela, com a ideia de que a educação...o povo precisa pensar...essa história de ‘povo pensante atrapalha’ não é verdade, povo pensante só auxilia [...]”

Pesquisadora: “Você falou que viu a palestra do Domingos Fernandes, né... (risos)”

Professora: “Eu quero estudar com ele! (risos), falei: ‘Gente, não é possível, uma coisa linda, maravilhosa, não pode ser mentira isso, não pode, deve acontecer’. Então, você vê o Pacheco falando maravilhas da Escola da Ponte, você acha que ele inventou tudo isso? [...] Ele viu, porque dá certo, por que que aqui não dá?”

Pesquisadora: “E você acha que essa escola estaria aonde, assim, nessa sua categorização de dar certo, não dar?”

Professora: “Eu acho que dá...eu acho que dá. Poderia dar mais certo? Sem dúvida [...] [por conta de] Resistência ainda de alguns profissionais...eu acho que tem, resistência de alguns ainda que fala: ‘Ah, não vou fazer’, sabe? ‘Ah, não, não, não, não, não vou fazer, não vou fazer’, porque talvez não consiga fazer, quase sempre, mas, não quer fazer. Tudo bem, um direito que ele tem, né? Liberdade de cada....não temos o direito? Então...vamo lá, mas eu acho que é uma das poucas escolas públicas, hoje em dia, que dão certo, que os nossos alunos eles saem daqui com leitura fluente – a grande maioria, não todos, lógico – mas, a grande maioria, com leitura fluente, com uma boa produção textual, fazendo como o pai fala: ‘Faz conta de mais, faz conta de menos, divide, multiplica?’ (risos) Fazem isso e interpretam problema, então, eles não saem com tanta defasagem pedagógica e nem comportamental porque têm muitos que mudam bastante aqui. Então, acho que é uma escola...não me arrependo de ter voltado pra cá, gosto muito daqui, gosto mesmo, tenho a sorte de poder trabalhar aqui, pretendo ficar aqui mais um tempinho (risos), até quando permitir, mais eu tenho realmente sorte, tanto aqui quanto na Prefeitura, eu trabalho em duas escolas que são referências como escolas públicas”

[...]

Pesquisadora: “Bom, eu queria agradecer muito, muito obrigada pelo seu tempo e pela sua paciência”

Professora: “Magina”

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A PROFESSORA – COORDENADORA (TRECHOS MAIS IMPORTANTES)

Pesquisadora: "É...então, começar mais te conhecendo um pouco, se você puder falar um pouquinho da sua formação acadêmica"

Coordenadora: "Então, eu fiz magistério, então, eu sou formada, fiz os quatro anos de magistério; depois desses quatro anos de magistério, tive a primeira formação em pedagogia pela FMU, depois...e a minha formação era...a especialização que eu escolhi, foi orientação educacional, fora as disciplinas de licenciatura, né, que eu podia ministrar aulas no Ciclo...no Magistério. Ahn, depois, como eu não tinha administração e aí eu fui convidada por uma escola particular pra ser diretora, eu não tinha administração, então eu voltei, fiz dois anos na UniSantana, que era de sábado, porque eu já trabalhava, não dava pra fazer de dia de semana, fiz dois anos e fiz administração escolar, fora isso, né, vários cursos de especialização, de, é...métodos de ensino, eu trabalhei...eu lecionei durante muitos anos em escola montessoriana, então, eu sou formada em educação montessoriana, no método Montessori, cursos de especialização em matemática, em língua portuguesa, em formação de professores, tô fazendo, tô terminando a pós de Coordenação Pedagógica, pela UFSCar, então, é isso, essa é minha formação, e eu acho que a gente tem que tá sempre aprendendo, sempre estudando"

Pesquisadora: "E como que você chegou aqui na escola? Como que foi esse percurso profissional?"

Coordenadora: "Então, eu trabalhei durante uns oito anos na escola particular como professora da educação infantil...primeiro ano maternal, a partir desse, somente pré, alfabetização...não teve mais volta pros pequenos, aí, depois, fiquei alguns anos sem trabalhar fora, em escola, por questões pessoais, de organização familiar, mas continuava dando aula particular, então, o estudo sempre continuou. Depois, fiquei uns seis anos como diretora e coordenadora de uma escola de educação infantil, também. E, aí...meio que me distanciei um pouco da educação, aí...acho que foi a vice-diretora, que fazia estágio aqui e falou: 'Tão precisando de professor lá, você gosta tanto de dar aula'...aí, eu acabei, vindo, começando pela tarde...tinha uma professora da tarde que sempre chegava atrasada, então, eu dava só uma aula à tarde e ia embora....e, depois, comecei a

substituir licenças e, aí, tive uma sala e, aí, sempre ciclo de alfabetização - primeira, segunda série...nunca passei da segunda série...sempre sendo retida (risos) na segunda série. Aí, fui convidada a substituir a vice-diretora, quando a diretora tava de férias no período de férias de janeiro, então, ficava na Gestão, substituindo a vice, porque a vice passava à diretora, aí, quando a diretora foi começar o processo de...o afastamento dela, tirar licenças *premium* e tratar de aposentadoria, eles me convidaram pra ser vice, aí, vim pra vice direção, fiquei dois anos na vice-direção, porque ela se aposentou e a dona [N.], que era vice, se tornou diretora. Fiquei dois anos e sempre fazendo gestão/coordenação, sempre com um pézinho também na coordenação. Aí, a [Ca.] [diretora] chegou e eu fui pra...voltei pra sala de aula, voltei pra sala de aula durante seis meses, com uma sala....tinha uma história, assim, pavorosa. E, aí, a [Ca.] fez...a outra coordenadora não...ficou seis meses com a [Ca.], não quis continuar e a [Ca.] conver-sou...propôs pra escola, quem queria apresentar o projeto de Coordenação, não me mexi...e aí ela foi na minha orelha: falando, falando, falando, falando, falando, falando...eu falei: 'Tá bom, eu faço'. Fiz, éramos em três, passamos pela entrevista com a Supervisora, entrevista com a Gestão e, aí, o meu projeto foi aprovado, tô há três anos na Coordenação e, na luta (risos)"

Pesquisadora: "É, eu vi que lá no...no *Plano de Gestão Participativo* vocês falam bastante do perfil dos alunos, né, o perfil da comunidade. Queria que você me contasse um pouquinho como que é"

Coordenadora: "Porque assim, é, todo mundo fala: 'Ah, os índices da escola são bons porque a escola tá num lugar muito bom', só que, a nossa escola não é...os nossos alunos não são a nossa comunidade. Quando eu entrei na Coordenação, nós tínhamos dois por cento dos alunos da comunidade, hoje nós já temos um número maior por conta da crise, mas os nossos alunos são alunos que moram longe, que os pais escolhem a escola ou por já terem uma história familiar de 'já estudou aqui', então, outros irmãos ou, às vezes, os pais, nós temos pais que estudaram aqui...ou escolhem a escola pelos índices, porque os pais pesquisam hoje os índices, ou são pais que trabalham por aqui, então, trazem o filho com eles e, depois na hora do almoço ou leva embora ou leva pra um outro lugar, então, esse é o nosso perfil de escola. Ou são até pais que, além dessa história ou além de pesquisar ou além de trabalhar aqui', são pais que, por escutarem vizinhos, pessoas que moram no entorno deles, né, falarem que os filhos estudam aqui ou verem o que

acontece com os filhos aqui [...]...problemas? Essa escola não é imune a problemas, muito pelo contrário: tem muitos, até demais...mas, esse é o perfil da nossa clientela. Então, hoje nós temos por volta de uns 92, 93% de alunos só de fora, né, então, dos dois por cento inicial, que eram os alunos do entorno, hoje a gente já chega a uns sete, oito por cento de alunos do entorno e são alunos que têm muitos problemas, às vezes, mais do que os alunos que vêm de longe"

Pesquisadora: "E você mencionou, né, que aqui meio que tem essa fama, assim [...] dessa parte pedagógica, né? [...] Você sabe dizer, mais ou menos, como que isso foi construído, assim, como que chegou nisso?"

Coordenadora: "Então, eu posso te falar desde quando eu era professora, né, porque a gente já tem a Parceria há oito anos e não é que a escola modificou a ação dela depois que veio a Parceria não. A escola já tinha um trabalho...que eu tô aqui há onzes anos, então a escola já tinha um trabalho de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de, não tão sistematizado no começo porque não tinham o *Ler e Escrever*, não tinha *EMAI*, não tinha essas publicações, né, esses projetos do Estado, então, a gente ia estudando e ia melhorando as suas práticas, ia trocando, ia fazendo o acompanhamento da aprendizagem, não tão específico, mas fazia. Com a vinda dos Projetos do *Ler e Escrever* e do *EMAI*, então, isso conseguiu organizar melhor, a gente consegue ter uma maior clareza, com habilidades, com metas, então, isso veio a melhorar esse encaminhamento, mas a fama daqui já é antiga por conta disso: porque a gente se preocupou com a aprendizagem do aluno...só"

Pesquisadora: "E esses projetos que você falou, quando que eles começaram?"

Coordenadora: "Começam em 2008, 2009...eu penso que sim, eu não tenho...não lembro especificamente...[...] Mas é mais ou menos isso. O *EMAI*, o *EMAI* não, o *EMAI* é mais recente, o *EMAI* tem uns...cinco anos: foi primeiro feito uma versão preliminar e, há três...acho que...a Coordenação...é, há três anos...há três anos que eu tô na Coordenação que tem o livro mesmo, porque antes era a versão preliminar e a gente ia xerocando as atividades pros alunos, meio que...fazendo um encaminhamento, mas era mais solto, então, com o livro são três anos. O *EMAI* tem cinco e o *Ler e Escrever* tem uns oito"

Pesquisadora: "Tá. É, você tinha mencionado, no começo e isso tá escrito também lá no *Plano de Gestão Participativo*, das reuniões da equipe gestora, de se não me en-

gano, é às segundas-feiras...[...] E eu queria saber como que isso influencia ou não e como que a mudança da equipe gestora, né, com a saída da [Ca.], como que ficou?"

Coordenadora: "É, porque, essas reuniões da equipe gestora são muito importantes, acontecem...aconteciam, né, segunda-feira porque também participa dela a [Ci.], que é a facilitadora da Parceria, então, quando a equipe gestora senta pra conversar, a gente alinha, ahn, atitudes, procedimentos ou ações que precisam acontecer é...então, alinha a secretaria, porque a [E.], que é a gerente, também participa, então, a gente alinha tudo isso...Ah...então, quem participa, né? Diretor, vice-diretor, coordenador, gerente de organização e a facilitadora.[...] e...aí, então, essa parte das reuniões de segunda-feira ficaram meio truncadas, entendeu? Não aconteceram, no segundo semestre, não aconteceram, mas, pro ano que vem, a gente precisa retomar, porque é fundamental, porque aí a gente sabe...porque, apesar da gente trabalhar numa mesma sala, a gente precisa ter esse tempo pra sentar pra discutir sobre isso, mas, tá? No segundo semestre não aconteceu"

Pesquisadora: "Tá. É...voltando, então, pro *Plano de Gestão Participativo*, qual que você diria que é o papel dele no dia a dia da escola?"

Coordenadora: "O Plano de Gestão...é primeiro que a gente começou a escrever esse de Plano de Gestão, de verdade, há três anos, né, porque antes era feito um papel, aí...então, esse Plano de Gestão que está em vigor, ele tem significado pra escola, tudo que tá ali é a escola, o que acontece, né...ai, ai.. (risos) [...] é assim, esse Plano de Gestão foram as professoras. A gente não tinha uma proposta pedagógica, nunca teve...não tinha visão, não tinha missão, não tinha valores, não tinha nada. Então, só pra você ter uma ideia, a visão, a missão e os valores, nós demoramos um ano pra construir, então, a gente escrevia, discutia, fazia intermediação, acontecia, fazia, parava...dois meses depois a gente retomava: 'Vamo lá!'. Nossa, tinha umas discussões, assim (risos)...mas, então, é bem, é bem significativo e ele mostra como a escola é, então, você lendo ali, aquela é a escola. A cada quatro anos a gente tem que revisar aquilo, então, nós escrevemos 2014 a 2018 [...] 2015 a 2018...então, 2015...2015 nós escrevemos de verdade, né, e todo ano a gente só muda os anexos, que é uma pasta a parte, quando chegar em 2018, a gente vai pegar esse Plano de novo e vamo lá sentar: então, o que cabe aos professores, eu vou sentar com os professores, escrever...o que cabe a mim, porque tem tudo o que eu tenho que fazer também tá lá, o que cabe a mim eu vou escrever, o que cabe...mas aí a gente junta e discute tudo isso porque cada um escreve, depois a gente

compartilha o que foi escrito pra realmente ver o que o outro entende ou: 'Não, isso não acontece assim, isso acontece de outra maneira', pra realmente ser a verdade, não o papel pelo papel"

Pesquisadora: "Você disse que antes não tinha e que aí vocês fizeram..."

Coordenadora: "Não..."

Pesquisadora: "Era uma coisa mais....uma formalidade...que esse foi de verdade [...] Você lembra o que fez, é..."

Coordenadora: "A vinda da [Ca.] [...] Porque todas as diretoras que passaram por essa escola, mesmo antes de eu tá aqui, sempre fizeram como acontece em toda escola, tá [...] Faz um, faz, copia de algum lugar...eu aprendi Gestão Democrática com ela. A dividir, a perguntar, a questionar, não é a minha vontade, não é todo mundo trabalha junto? Então, todo mundo tem que ser escutado. Então, por isso que esse é o de verdade [...] Tanto, que demoramos, passamos do prazo, a supervisora brigou, mas esse é o de verdade, mas, também, quando foi pra supervisão, não precisou mudar uma vírgula (risos) 'Yes!' (risos), entendeu?"

Pesquisadora: "Pelo jeito foi uma vitória boa que vocês sentiram"

Coordenadora: "Foi, muito boa. Os valores, pra você ter uma ideia, os valores, quando nós fomos escrever os valores, fizemos toda uma dinâmica porque nós temos muitos preconceitos, né, nós temos muito aquele quadradinho, aquela garrafa que você tem que tá ali dentro, aquele vidro que você tem que tá ali dentro, então, fizemos dinâmicas...então, pra tudo isso acontecer com a escola, a [Ca.] e eu sentávamos e discutíamos, a gente estudava junto, a gente discutia, aí ela falava, às vezes eu ficava pensando [INTERRUPÇÃO - coordenadora é interrompida com pergunta sobre onde estava a vice-diretora]"

Pesquisadora: "É, com relação à estrutura física da escola, como que você acha que isso ajuda ou não a desenvolver os Projetos da parte pedagógica?"

Coordenadora: "Quanto à estrutura física...têm algumas coisas que a gente precisa pra melhorar: por exemplo, [...] Nós não temos uma sala de reunião, entendeu, então, quando eu faço ATPC a gente pega aquela sala de aula, é uma sala de aula que a gente usa

como sala de recursos, né, pra esses ajustes de quantidade de salas nós usamos como aula, mas, se precisar ter mais uma sala na escola essa sala de recursos sai, biblioteca sai, entendeu? Então, precisaria ter uma sala pra...uma mesa grande...onde todo mundo pudesse...sabe mesa de sala de professor? Que todo mundo pudesse sentar em volta pra conversar, pra discutir, pra por no papel, porque também reunião na cadeira é horrível, né. Então, a gente precisaria disso. Os professores de Arte pedem uma sala ambiente pra eles com bancada, com lugar amplo pra trabalhar com tinta, pra trabalhar com papeis de diferentes espessuras, diferentes tamanhos, então, eu penso que...isso, se nós tivéssemos, ajudaria bastante...pra desenvolver os Projetos"

Pesquisadora: "E com relação ao acervo mesmo, assim, de biblioteca e sala de informática?"

Coordenadora: "Então, biblioteca nós não tínhamos, temos a questão de há oito anos, mais ou menos, que a outra diretora começou e há dois, três anos, quatro anos...há quatro anos o Governo Federal vem mandando, e o Governo Estadual também tem mandando livros excelentes de leitura, livros muito bons mesmo, com...de autores bons, conteúdos ótimos, é...o livro em si, de editora boa, então, isso faz bastante diferença, são esses livros que estão...que também vai pra biblioteca, e que também estão nas salas de aula, tá. Ahn...o acervo...o uso da biblioteca precisa melhorar, nem todas as professoras se apropriaram das orientações da biblioteca, é algo que nas formações eu preciso aprofundar mais. Informática a gente também não tem ainda o uso que seria o ideal: 100% dos professores, mas muitos já estão usando bastante, isso também me deixa tranquila, com acesso...é, pra criança usar, desenvolver aquela habilidade que ele só tá aprendendo com o lápis e papel, né...então, aquela habilidade que é desenvolvida...que ele precisa ter pra jogar e, aí, ele joga melhor e daí depois que ele joga ele volta melhor pra sala de aula, ou escrita de memória que eles usam na informática....é diferente escrever no teclado, é um recurso diferente, que eles amam, do que escrever no caderno, numa folha, é diferente, então, também o uso da biblioteca não é o 100% que eu gostaria, né, mas, vai caminhando"

Pesquisadora: "É, com relação à organização dos anos em ciclos, né, você acha que a organização em ciclos, né, dos anos organizados em ciclos, se isso interfere ou não no processo de ensino-aprendizagem?"

Coordenadora: "Não, não interfere, não interfere no processo de ensino e aprendizagem essa organização em ciclos...é...ela....a retenção, que acontece no terceiro ano, se o aluno não deu conta das habilidades, então, esse ano nós tivemos uma, por conta do aluno que chegou pra nós em agosto não alfabetizado...agosto? Não, setembro. Então, não alfabetizado e continua não alfabetizado, tem vários problemas familiares aí, já conversamos com a mãe várias vezes, mas, não é só nossa responsabilidade...e, agora, a única coisa que eu acho muito complicado é assim: o ciclo de intermediário ele vai quarto, quinto e sexto ano, só que aqui ele fica até o quinto; a retenção, né, essa parada pra aquele aluno que não atingiu as habilidades, acontece no sexto ano, num ano que ele foi pra uma escola, num ano único de adaptação à uma nova escola, novo ambiente, novas...expectativas, novas atitudes, oito professores, você entendeu? Então, isso me preocupa bastante, isso eu questiono bastante, mas...a divisão em ciclos eu não vejo..."

Pesquisadora: "Você mencionou da retenção, né? Então, esse ano vocês só tiveram um aluno retido [...] E como que é esse processo, assim, vocês tentam evitar ao máximo, como que é?"

Coordenadora: "Em 2013...13? Não, 2014, quando chegou a retenção, quando foi dividido em ciclos e chegou a retenção, o parecer chegou em outubro, né, o decreto foi feito em outubro e, então, nós não tínhamos mais o que fazer, então, nós retivemos seis alunos. Dessas seis retenções, só uma deu certo, só uma surtiu efeito, que era um aluno que a gente tinha solicitando aos pais que fizessem uma...que levassem pra uma avaliação multidisciplinar, só esse que os pais acordaram, levaram, hoje a criança, é...é outra criança, ela é outra criança, continua fazendo acompanhamento, tá? Mas, dos outros, não. Então, a gente veio acompanhando do ano passado inteirinho esses alunos que foram retidos e fomos acompanhando o ano passado inteirinho crianças que...possíveis...é...com possibilidades de retenção e, aí nós fizemos uma reunião com os pais e nós não retivemos nenhum, os pais se comprometeram a acompanhar, eram todos alfabetizados, então, os pais se comprometeram a acompanhar, estimular...foi dentro também das possibilidades e limites de cada um, quer dizer, complementou. Este ano nós precisamos reter esse do terceiro ano...os outros também, nós...eles são alfabetizados [INTERRUPÇÃO - coordenadora é solicitada a atender uma mãe]...então, esse único que nós retivemos, ele não é alfabetizado, inclusive, ele participou de recuperação agora, assim que o Conselho decidiu que ele ia ser retido, que é alguma coisa que a gente já

vem conversando com a mãe há algum tempo, porque ele não...acompanha as atividades, ele não acompanha várias situações, a gente vinha conversando com a mãe e...e aí, depois que o Conselho decidiu, eu chamei a mãe e conversei, ela falou que ela já esperava isso porque ele veio da Bahia este ano, não frequentava escola, só ia quando queria, era espancado pelo pai, pelos avós tanto que ele tem marcas, e agora que ele tá morando com ela...é meio danadinho...entendeu? Esse, não tinha condição nenhuma de eu aprovar, agora, os outros foram aprovados, também já conversamos com os pais pra fazer acompanhamento...porque a criança fica infantilizada, a pessoa vê a retenção como uma punição e...não...essa retenção..."

Pesquisadora: "Não tem funcionado?"

Coordenadora: "Não...porque a retenção a gente fez, acompanhou e a criança não mudou de comportamento, então, reteve por quê? Reteve pra quê?"

[...]

Pesquisadora: "É como que você acha que a avaliação tá inserida no dia a dia da escola?"

Coordenadora: "Então, sempre que você fala de avaliação é uma situação muito complexa, muito complicada, por mais que a gente estude sempre as pessoas têm visões totalmente distorcidas de avaliação, então, avaliação....na escola, eu tenho professores que avaliação é o punitivo, eu tenho que avaliação é sinônimo de castigo, eu tenho professores que avaliação é sinônimo de 'eu sou o poder da nota da avaliação', que avaliação é nota, que avaliação é só prova, que avaliação não é formativa, entendeu? Que avaliação...tenho também professores que pensam que avaliação é o feedback do trabalho pra rever o trabalho, rever o processo de ensino-aprendizagem, então, eu tenho tudo isso na escola. Como que eu faço a orientação prévia: 'A avaliação acontece continuamente', então, quando o aluno participa da atividade oralmente, quando o aluno questiona, então, a avaliação é o todo do desenvolvimento do aluno, né, porque eu tenho...então, eu tenho alunos que, quando se depara com uma prova, eles...param, eles não conseguem ter um bom desempenho, porque já tem uma história de avaliação...é, de, sabe, história familiar de avaliação, mitos...então, avaliação é...como ela acontece na escola? Do primeiro ao quarto ano, elas acontecem mensal e bimestralmente. Este ano a bimestral foi de acordo com a AAP, então, nós não fizemos avaliações bimestrais porque nós usáva-

mos as AAPs como referência, como avaliação. No quarto bimestre não teve AAP, então, nós fizemos a bimestral e a mensal normalmente, não utilizamos somente a AAP. Já no quinto ano, acontece de maneira diferente: pra elas poderem acompanhar mais...a miúde, né, mais pertinho a aprendizagem, a autonomia deles, então, elas fazem avaliações - de português e matemática - quinzenais, então, elas se reúnem, fazem avaliações quinzenais, mensais e bimestrais, entendeu? Então, os alunos estão...a cada quinze dias eles têm uma avaliação: ou é quinzenal, ou é mensal ou é bimestral, tá. Até no quinto ano eu tenho algumas professoras que...habilidades que já estavam garantidas e eles erraram, então, elas preparam cinco, seis exercícios por elas, isso aí não é todo o grupo...uma - no grupo do quinto ano, este ano, eu tenho duas que fazem isso -, então, dão aqueles cinco exercícios, já dão o feedback pra eles no mesmo dia, sabe? Então, elas fazem assim, mas avaliação na escola, tá...."

Pesquisadora: "E, de instrumentos, assim, que são usados, você consegue dar alguns exemplos?"

Coordenadora: "Então, os instrumentos...é, então, os instrumentos...elas acabam utilizando somente a prova...então, nas formações, nas...nas conversas, nos Conselhos, nos questionamentos com elas sobre nota de aluno, sobre desempenho de aluno eu venho fazendo toda essa formação: 'Não...', 'Ah, porque, não, ele tem quatro de prova e cinco de prova, então ele vai com cinco', 'Ué, mas ele é um aluno...deixa eu ver a produção dele, deixa eu ver o desempenho dele...o aluno faz lição de casa, é um aluno', porque elas acabam vendo somente objetivos conceituais e não objetivos atitudinais e procedimentais...porque nós somos criados assim...então, é, os instrumentos passam a ser somente as provas e essa cultura de somente prova avaliar é o que eu estou tentando mudar com elas..."

Pesquisadora: "E, aí, então, o seu papel nisso, é, tem mais....(risos) Porque você ficou assim tão triste? (risos)"

[...]

Coordenadora: "De fazê-las perceber que não é só conceito...então, é...eu fico triste porque, assim (risos) é um eterno....há três anos eu faço isso, tá: 'Então, professora, um aluno que é nove, porque que em ciências tá com quatro?', 'Ah, porque na prova ele tirou quatro', 'Ué, mas você só avaliou pela prova?...' [...] É uma conversa, com muitas,

diária, então, se você não vai pra biblioteca, se você não faz uma roda de indicação literária...isso você também tem elementos pra avaliar. O aluno que no começo do ano não sabia nem localizar o título de um livro, hoje ele já consegue avaliar o título, o autor, a editora e falar alguma coisa do livro: ele cresceu muito, então, isso não precisa...não pode ser contato como?...é uma habilidade em língua portuguesa que, depois, se reflete em história, geografia e ciências. [...]" [INTERRUPÇÃO: coordenadora se despede da funcionária que entrará em férias] "[...] É, então, é acompanhar isso. Por exemplo, os quintos anos, já preparando eles para o ano que vem, pro ciclo de....é, pro sexto ano, pros especialistas, tudo, elas dão nota também por caderno, porque é um jeito deles fazerem, colocarem em ordem e se organizarem com essa autonomia, então, elas discutem...você viu a aula de geografia, história e ciências da [professora do 5º ano], né? E eles deixam questionário, tudo, pra fazer em casa e eles discutem aqui e elas marcam um dia pra eles trazerem o caderno; a [S.] olha toda semana, outra marca um dia...e 'Não tem caderno em ordem? Nota baixa' e é um mecanismo que com o quinto ano tem dado certo nota abaixar porque o pai só se mexe quando a nota tá vermelha..."

Pesquisadora: "E essa ideia de olhar o caderno, por exemplo, veio das professoras?"

Coordenadora: "Das professoras [...] É, da gente sentar e falar: 'E agora, o que que a gente faz?', e aí elas falaram: 'Vamos tentar isso?', tentaram, deu certo [...] Mas é assim, é um rompimento de paradigmas que a avaliação é só prova, então, a gente estuda, estuda, estuda, eu já tô vendo questões e textos, né, eu também tô lendo pro ano que vem pra propor outros textos, porque eu tenho professores novos, então, eu tenho que falar do mesmo assunto mas de uma maneira diferente...também já tô fazendo isso"

Pesquisadora: "Tá...é, lá no *Plano de Gestão Participativo* tem uma hora que vocês mencionam uma característica da equipe docente que é assim: fala que a equipe docente tem uma 'Tendência Liberal Renovada Progressista', aí eu fiquei, eu não sabia exatamente o que isso queria dizer...você consegue..."

Coordenadora: "É porque nós fizemos um...nós tivemos um curso de gestão, ele tinha todas as tendências e aí nós colocamos pra elas também, pra elas e, aí, fomos pelas características, fomos...assim, exatamente o que é, eu não sei definir...[...] qual é o resumo disso? É onde o aluno é protagonista do seu aprendizado, mas com a orientação do professor, tá? Então, ela é Liberal, Progressista porque, pensa? Essa é a nossa tendência,

mas você percebe que ainda têm professoras dos mil e bolinhas, nem mil e novecentos e bolinhas, não, mil e bolinhas, sabe? [...] Porque não dá, não dá pra você guardar um planejamento de um ano pro outro, cada turma é uma turma. Você tem, você pode guardar algumas anotações, vai 'Isso aqui eu dei no primeiro bimestre, opa, eu não tô dando conta disso no primeiro bimestre, epa, é um alerta', mas, o que fazer, os textos, não dá pra você fazer a mesma coisa, não dá, então, é isso: essa denominação veio desse curso que nós fizemos, estudamos todas as...os tipos, né, de ensino, tudo e, aí, nós primeiros estudamos e depois propusemos às professoras, então, lemos cada um discutimos, foi uma construção como foi o Plano de Gestão"

[...]

Pesquisadora: "É, lá no texto também do Plano de Gestão tem a definição do que seria pra vocês a avaliação qualitativa, aí, eu queria que você pudesse comentar, aí, lá tá assim: 'é a preciosidade do desenvolvimento do educando'. Como que vocês chegaram nessa definição?"

Coordenadora: "É, a gente, então...por estudos também, por discussões e, por isso que eu falo que é esse acompanhamento que eu faço contínuo, porque a avaliação você pode ter quantidade de conhecimento mas não qualidade de conhecimento, por exemplo, você dá uma atividade: três vezes o quatro, que ele tem que resolver três vezes o quatro, só que você pode pedir a mesma habilidade de uma outra maneira, então, se ele não tiver qualidade de conhecimento, ele não vai conseguir resolver porque ele só tá acostumado, ele tá treinado a resolver só aquele tipo de exercício, aquele tipo de atividade..."

[...]

Coordenadora: "Porque a avaliação...na realidade, a recuperação é assim: as professoras, elas fazem as planilhas, então, quando elas pegam as planilhas, você tem como ver o aluno, assim, na horizontal, na vertical, a habilidade em si, a sala, então, quando ela pega habilidades que já foram trabalhadas, já foram utilizada, opa, e tem dois ou três alunos que tão, como a gente chama, 'capenga dessa habilidade', então, ela vai proporcionando, ou durante a sala de aula, uma explicação mais específica, então, ela dá essa habilidade....essa atividade pra sala inteira, só que, pra aqueles três ela vai ter que ter um olhar mais diferenciado, então, ela já vai sanando as dúvidas ou, numa lição de casa, ela

já direciona pra tirar essas, pra sanar essas dúvidas, ou, vai propor essa atividade, essa habilidade de uma outra maneira...e aí vai...entendeu?"

[...]

Pesquisadora: "Vocês falam muito, vocês usam muito o Abaixo do básico, Básico, Adequado, Avançado..."

Coordenadora: "Níveis de proficiência"

Pesquisadora: "Como que isso surgiu? Dá onde que vocês tiraram..."

Coordenadora: "Da própria orientação do SARESP...quando você pega os relatórios do SARESP...eu até tava ontem com um aqui...bom [...] aí, você sabe dá onde que aparece [...] Quando você estuda os níveis de proficiência do SARESP, dos relatórios...quando você estuda eles, então, ele define o que é um aluno Abaixo do básico: é aquele aluno que tem menos de cinquenta por cento das habilidades desenvolvidas. [...] Então, por exemplo, quando você pega...todo ano vem o relatório pedagógico, tá? [...] Só que vem só no ano seguinte (risos) [...] E aí vêm todos os gráficos...isso aí é do Estado de São Paulo, então, aqui você tem os níveis de proficiência...aqui [...] Então, primeiro ele classifica em Insuficiente, Suficiente e Avançado. O Insuficiente é Abaixo do básico: domínio insuficiente dos conteúdos e competências, então, Abaixo do básico é menor que 125 pontos, tá? Na régua, porque existe uma régua...tá...então, aqui ele vai...e, aí em cada habilidade, tudo. No Suficiente tá dividido entre Básico e Adequado: Básico é o domínio mínimo, então, a gente considera cinquenta por cento...mas, possuem as estruturas necessárias. O Adequado ele possui o domínio pleno dos conteúdos, mas, a gente calcula 75%, e o Avançado são a...demonstra conhecimento e domínio acima do requerido...mas, o acima do requerido...porque toda avaliação sempre vem alguma questão além dos conhecimentos deles...necessários, básicos...conhecimentos referentes aquele ano, só que, o aluno, pelos conhecimento que ele foi desenvolvendo, pelas habilidades que ele foi desenvolvendo, ele pode usar estratégias próprias pra...realizar aquela atividade, pra resolver aquele exercício...e, muitas vezes ele pode se dar bem, então, a gente instituiu aqui na escola assim: se o Abaixo do básico é abaixo da média, então, o que que é Abaixo do básico pra nós? Zero, um, dois, três, quatro...em notas, em menções finais, tá? Bimestrais, tudo....Se o aluno Básico é o aluno mediano, então, é cinco, seis. O aluno Adequado...aqui o Adequado é o nível que eles precisariam estar, nós coloca-

mos sete, oito. E o Avançado, que é aqueles acima, nove, dez. Mas, quando a gente vai ver aqui nas planilhas, o que que a gente faz? A gente faz por porcentagem de acertos mesmo, então, aqui, aquele aluno que acertou 50% da prova, então, tem tantos pontos? Então, de zero a tantos pontos, está Abaixo do básico; aquele aluno que teve...é...de 50 a 70...60...60...70% de acertos, é Básico; de 71 a 80% dos acertos....a 90% dos acertos, é Adequado. E o Avançado é aquele aluno que ou gabaritou ou errou uma questão. A gente faz toda essa porcentagem...a gente resolver tanto em números absolutos essa análise, quanto em porcentagem pra poder ir comparando"

[...]

Pesquisadora: "É, então, essas categorias, elas vão permeando tudo o que tem a ver com a avaliação do aluno aqui na escola?"

Coordenadora: "Sim, sim, tudo"

Pesquisadora: "E, essa...é uma escolha usar essas categorias, vocês são obrigadas?"

Coordenadora: "Não, isso é uma escolha da escola, isso é uma...necessidade que a escola foi percebendo que você precisa saber: 'Ah, numa sala eu tenho tantos alunos Adequados', 'Opa, numa sala eu tenho...', o que são alunos Adequados? Então, é uma linguagem que a escola pegou do SARESP, da avaliação externa e...usou...e, pra nós, é a nossa linguagem do dia a dia"

Pesquisadora: "É, isso é muito fluente aqui, né?"

Coordenadora: "Isso, isso..."

Pesquisadora: "Tá em todas as conversas"

Coordenadora: "É engraçado....engraçado...é engraçado porque assim, enquanto o aluno tá no primeiro ano e ele não está alfabético, então, a gente fala por nível de....é...de alfabetização, é o aluno tá pré-silábico, silábico com valor...então, o primeiro, segundo Conselho do primeiro ano a gente fala nisso: alfabético, não alfabético, o nosso foco é esse. A partir do momento que o aluno se torna alfabético, inclusive as menções de primeiro bimestre a gente dá assim: o aluno entrou com valor, ele conseguiu mudar de hipótese, ele é cinco; conseguiu mudar de duas hipóteses, naquele bimestre, ele é tal...a gente senta o grupo de professores e....a gente meio que padroniza as menções que a

gente vai dar, tá? Aquele aluno que chegou pré-silábico...eu tenho aluno que chegou pré-silábico e, no mesmo mês, se tornou silábico alfabético, então, olha o esforço que esse aluno fez, então, ele pode ser...ele é um oito, ele é um nove. E eu tenho aluno que começou pré-silábico e terminou, ontem, pré-silábico...[...] ele continua com nota vermelha...e foi essa nota vermelha que alertou, fez os pais se mexerem, a psicóloga falou que ele tem...precisa fazer acompanhamento...entendeu? Então, aí, depois que ele se torna alfabético, aí a gente muda o vocabulário: aí a gente [...] É, Abaixo do básico, Avançado...e a gente explica isso pros pais [...] no Conselho...é que o Conselho do primeiro bimestre é muito longo, porque a gente precisa...na realidade, sou eu...eu explico tudo isso pros pais: o que que é o aluno alfabético, Avançado...o que que é o Adequado, então, por aí os pais vão entendendo...porque as crianças usam: 'É Adequado, é Avançado, eu tô no tal', faz parte da linguagem deles, então, isso eu também explico pros pais. Então, o aluno que no primeiro bimestre, vai, no primeiro ano, tirou nove porque ele foi...ou ele se tornou alfabético, ele mudou de...o critério que a gente usar....no segundo, pode ser que ele venha pra seis, porque aí a gente começa a ter outros objetivos, outras habilidades"

Pesquisadora: "Com relação a 'habilidades', que também é uma palavra que se usa muito..."

Coordenadora: "É...habilidade e competências"

Pesquisadora: "É...ter a *Matriz de Referência do SARESP* como exemplo dessas habilidades a serem seguidas...como que chegou nisso? É uma decisão da escola?"

Coordenadora: "Também foi uma decisão da escola, porque o SARESP...aí, você vai falar assim: 'Ah, [A.], vocês trabalham só em cima do SARESP?' Não, porque dentro da própria...toda mudança da educação que vem acontecendo....se....se analisa agora, não só por conta de conteúdos, mas sim por habilidades e competências, porque a criança pode ter a competência para e não ter a habilidade. Então, você tem a competência de...de dirigir...você dirige, você precisa ter a habilidade, você tem que saber fazer, você tem que saber o que fazer pra chegar nela....então, a gente vai tratando das habilidades...por quê? O aluno não aprende a ler, né....o desenvolvimento do comportamento leitor, que é uma habilidade, só por Português...isso tá relacionado à Matemática, isso tá relacionado à História, isso tá relacionado à Arte, isso tá...entendeu? Então, vo-

cê...quando você desenvolve habilidades, você abre um leque de uso...daquele...daquele recurso. Então, um aluno que é ótimo em matemática, mas quando você propõe pra ele uma situação do cotidiano: 'Ah, oh...nós tamo ganhando de três pontos'...não...'nós precisamos ganhar o jogo, pra gente ganhar o jogo, quantos pontos que a gente tem que fazer?' Isso é uma habilidade de matemática. Então, se você desenvolve todo esse raciocínio com ele, essa habilidade, ele não fica só....livro, papel, papel, livro "

Pesquisadora: "E, vocês trazem essas habilidades na agenda dos alunos? [...] Por quê?"

Coordenadora: "Pros pais poderem conhecer. Pros pais terem...é...clareza de como o filho tem que chegar até o quinto ano, o que que ele tem que saber. Então, no segundo ano, o que que o filho tem que saber? 'Olha, ele tem que saber tudo isso aqui que tá com xizinho'. E no terceiro ano? 'Oh, têm habilidades que são trabalhadas do primeiro ao quinto, num nível de proficiência...mais....diferente. Têm habilidades que são trabalhadas só no segundo, outras são trabalhadas só no quinto'. Então, pro pai poder acompanhar...é...o que que acontece na escola, pra escola ter clareza, ter transparência pro pai"

Pesquisadora: "E, você acha que os pais conseguem lidar bem com isso?"

Coordenadora: "Alguns não, a maior parte não [...] Por isso que a gente explica...porque o pai, apesar da gente ter escrito até algumas habilidades, mudar um pouquinho o vocabulário..."

Pesquisadora: "Ah, na agenda vai..."

Coordenadora: "Não, a habilidade é aquela, mas, a gente quando explica pros pais, explica até....que, tanto que quando a gente entrega pro pai o boletim, também vai marcada a habilidade. Mas, alguns pais não acompanham, não querem nem saber, porque o conteúdo....outros pais não entendem, é por dificuldade mesmo de entendimento....agora, muitos acompanham, muito acompanham. Como é que a gente sabe disso? Porque o pai, às vezes, questiona: 'Ué, mas ele....isso aqui do bimestre passado, não tava marcado', 'Ah, pai, mais agora tá porque aprofundou mais, então, agora ele precisa de apoio'"

[...]

Pesquisadora: "É que teve assim: era uma, um ATPC que você pediu pras professoras separarem as habilidades que elas iam trabalhar naquele bimestre, aí você virou pra elas e falou assim: que, pra Português e Matemática, elas não podiam ultrapassar 21 habilidades, que elas tinham que escolher. Aí, eu fiquei assim: 'Mas, por que 21?' Tem alguma orientação?"

Coordenadora: "Não, é que é assim: tem grupo/ano que sabe exatamente o que vai trabalhar: 'Esse bimestre, nós vamos trabalhar essas, essas, essas habilidades', 'Não, gente, vamos retomar aquela do bimestre passado, porque na minha sala ficou horrível'...é assim. Agora, tinha grupo/ano que pegava todas as habilidades do primeiro bimestre, no segundo, juntava as do segundo, no terceiro, juntava as do terceiro, no quarto....você entendeu?, [...] Aí, o que que aconteceu? Pra eu poder gerar aquele documento que vem o boletim, todas as habilidades embaixo e as orientações pros pais - isso é novidade deste ano - porque, até o ano...porque, assim, cada ano a gente vai modificando uma coisa, porque, até o ano passado, o que que a gente fazia? Fazia, entregava o boletim recortado e imprimia...as professoras faziam um papel com as habilidades e tudo que elas tinham feito xizinho aqui, elas tinham que fazer xizinho no papel. Elas reclamavam um monte...e, eu pensando, eu pensando, eu pensando. Aí, eu cheguei pro [H.] que é bom em tecnologia e falei: '[H.], veja se é possível fazer: um negócio assim, assim, assim, assim', aí, ele demorou um tempão pra fazer, tanto que o meu Conselho de primeiro bimestre ficou atrasado por conta disso...e ele fez de uma sala....daí, tudo bem....ele fez de um, eu fiz de todas as 21 salas, perfeito. Só que eu achei que ele tivesse feito um documento inteiro, ele fez do primeiro bimestre....[...] e aí ele não podia fazer as coisas da secretaria porque ele tava fazendo as minhas coisas, só que ele não podia fazer as minhas coisas porque ele tava fazendo as coisas da secretaria. Aí, eu falei: 'Não, o desafio é meu' (risos) [...]...a primeira tinha 21 espacinhos, então, eu falei: 'Não, esse bimestre vai ter que ser 21'. Então, tem grupo/ano que eu até...não usa os 21 e tem grupo/ano que extrapola, mas, assim, quando eu vou pegar...quando elas me dão, eu também estudo...elas falaram que pegaram essa daqui, aí, eu vou pegar aquela habilidade do bimestre anterior....tem sala que tem um marcado, tem sala que tem quinze marcados, tem sala que tem nenhum tem sala....'opa'...e, aí, dependendo também do perfil da professora, eu sei que aqueles quinze, metade não é"

Pesquisadora: "Marcado é o que não...conseguiu"

Coordenadora: "Com xizinho...é, marcado não é. Então, 'ué, se essa habilidade tá adquirida, né, garantida pra maioria, por que que eu vou ter que colocar no grupo de novo nesse bimestre?' Porque não é porque a habilidade não está ali marcada que ela também não vai e volta... que é um espiral, vai e volta. Então, por isso que eu estipulei: 'Não, no máximo, vinte e uma'. Tem grupo/ano que, só no quarto bimestre, tinha marcado 21 de Português e....mais...18 de matemática [...] Elas falam: 'Ah, mas [A.]!...', então....porque elas não sabem [...] Não sabem...qual...'que habilidade nós vamos desenvolver?'...elas não têm clareza ainda. Mas eu peço pro grupo/ano decidir...elas me entregam...os Hs...aí, eu vou analisar: 'É...essas habilidades realmente estão de acordo com os projetos que elas estão trabalhando? Essas habilidades são o que...'. E, aí, eu questiono algumas habilidades e aí, depois, num outro ATPC, eu sento com o grupo, enquanto os outros grupos estão trabalhando, eu sento com o grupo e vou analisar com elas: 'Gente...' e aí eu faço essa contagem ou pego os projetos: 'Gente, se vocês vão desenvolver o projeto 'tal', essa habilidade não tá coerente, mas, essa daqui que está coerente vocês não colocaram'. Porque, pro professor, e também pra mim, não vou falar que eu tenho todo o saber, também pra mim, muitas vezes, não consigo ter a clareza da habilidade, relacionar a habilidade a projeto...elas não, elas têm bastante dificuldade, então, a gente vai fazendo essa análise. Então, por isso que eu pus as vinte e uma...eram os quadradinhos que tavam...(risos)"

[...]

Pesquisadora: "É, com relação ao Conselho de Classe, como que foi pra ele chegar como ele é hoje? Você sabe um pouquinho da história dele?"

Coordenadora: "Conheço (risos), conheço, vivenciei tudo (risos) [...] É assim: o que é um Conselho de Classe, Conselho de Classe, normalmente, é lavação de roupa suja: 'Porque aquele aluno, porque aquela professora!', é uma briga. Já existe, há alguns anos na Secretaria de Educação a orientação para fazer o Conselho de Classe Participativo. Por quê? Pra que que serve o Conselho de Classe?...o envolvido, o aluno, ele tem que tá presente pra gente poder falar sobre ele, discutir sobre ele, então, a gente sempre fez aqui o Conselho de Classe assim: a coordenação e os professores. A [Ca.] veio, e a [Ca.] trouxe - inclusive esta ata que não era dessa maneira, era totalmente diferente e, aí, eu fui mexendo, conforme as nossas necessidades - a [Ca.] veio e trouxe - eu desconhecia o Conselho Participativo - então, ela trouxe...a outra Coordenadora ficou seis meses com

ela....nada...continuaram os Conselhos do jeito que eram [...] Professor e o coordenador e acabou. 'Quantas faltas teve, ah, precisa chamar o pai...' e, depois eram feitas as reuniões de pais. Aí, a [Ca.] viu e fez a proposta do Conselho de Classe Participativo. Eu gostei da ideia, os professores odiaram a ideia, porque os professores não se sentem seguros pra falar na frente dos pais, pra discutir na frente dos pais. Aí, eu...vim pra gestão...vim pra Coordenação....aí, no primeiro....nós duas decidimos que a gente ia fazer (risos)...contamos pros professores e aí nós falamos que aquele ano os professores que...era por adesão, então, o professor...só que assim, se fizesse no primeiro bimestre, o resto do ano tinha que fazer (risos) aderiu não sai mais (risos). E os outros colegas estavam todos é...então, era Conselho daquele ano, então, os outros, a gente não tinha aula pros outros alunos...aquele...o grupo assistia o Conselho, então, por exemplo, o segundo ano A aderiu, então, os outros professores do segundo ano não vão dar aula e vão participar do Conselho pra ver como que é. Foi aí que eu aprendi a conduzir o Conselho que não seja lavagem de roupa suja, nem....é....local de briga entre pai e professor e nem entre pais. Então, no primeiro ano foi por adesão, nesse primeiro ano que foi por adesão, nós começamos por ele, porque era nosso primeiro ano que nós íamos ter um primeiro ano só...então, essa professora...[...] Dois anos atrás [...] foi em 2014, então, essa única professora, quando a sala foi [...] Quando ela assumiu a sala, já foi dito que os Conselhos dela eram participativos, ponto (risos). Ela não tinha que aderir ou não aderir (risos), nós aproveitamos porque ninguém tem Conselho Participativo, principalmente nos anos iniciais, e as outras começaram, começamos, começamos, começamos...isso foi em 2014. Em 2015, aí, trabalhamos 2014 todinho com o Conselho Participativo, quando chegou em 2015, todas as professoras da escola já sabiam que em 2015, a partir de 2015 os Conselho seriam participativos [...] Então, em 2014 nós tínhamos...[Su.]...do primeiro ano era a [Mr.], do segundo ano era a [Su.] e a [A.M.], do terceiro ano...aí, eu não lembro do nome daquela prô, do quarto ano eram duas professoras e do quinto ano eram duas professoras. Então, na realidade eu comecei com cinco professoras, no segundo bimestre uma outra professora aderiu"

Pesquisadora: "Ah, podia ir aderindo ao longo do ano (risos)"

Coordenadora: "(risos) Podia, não, ao longo do ano [...] voltar atrás não tinha, entendeu? (risos) Não pode, entrou, entrou. E, aí, elas...elas foram aderindo, então, nós terminamos o ano com umas sete, oito professoras fazendo Conselho Participativo, de vinte e

uma salas. O ano passado, em 2015, na avaliação final nós já colocamos que, a partir de 2015 os Conselhos eram participativos para todos. Então, quem está na escola já estava ciente, quem chegasse, tinha que aderir. E, aí, nós começamos com os Conselhos Participativos. Os pais questionam muito, tem muito pai que fala que isso não é o correto porque expõe o aluno, mas em nenhum momento você...você está falando em aprendizagem, aprendizagem que todos os alunos participam e a gente tem tido muitos resultados com um pai escutando a fala do outro, sabe? Na colocação, o outro pai pensa, vai digerindo aquilo durante a semana, durante o mês ou, de repente, começa a por um pouco em prática ou não. E, aí, a gente tem tido várias...não assim um resultado exorbitante, mas, sabe, trabalho de formiguinha? Mas tem tido bastante resultado quanto a isso. Bem legal"

Pesquisadora: "Você acha que...porque o Conselho seria a discussão da situação daquele aluno, né? [...] Se um pai entrasse com um questionamento assim muito forte e argumentando com relação ao conceito final mesmo, que aquele aluno obteve naquele bimestre, você acha que essa discussão entraria em pauta mesmo?"

Coordenadora: "Lógico e já aconteceu [...] assim...é, de pai questionar nota do aluno e o professor ter que explicar porquê daquela nota, o professor precisa...aí, é departamento do professor explicar. [...]"

[...]

Pesquisadora: "Você acha que a comunidade como um todo tá passando por um processo de aprender como isso funciona?"

Coordenadora: "Sim, sim [...] É...alguns pais vibram com os Conselhos, outros ainda vêm...é a obrigação da vir, eles acham que tem que ser a Reunião de Pais pra ele vir catar a nota do filho dele e ir embora. Mas, vir, catar a nota do filho e ir embora, que diferença que faz pra criança? Porque, eu já tenho muitas crianças que começaram a participar mais das aulas e fez uma diferença imensa na aprendizagem, por conta do compromisso que ele fez no Conselho...tenho crianças que...então, a modificação do comportamento...todas elas lembram dos compromissos? Não...isso também já é uma coisa que eu já tô pensando pro ano que vem, mas, a modificação do comportamento dos alunos..."

[...]

Pesquisadora: "O ajuste pra deixar mais rápido de preencher ou você acha que tá bom do jeito que tá?"

Coordenadora: "Não, mais claro pro professor. E, como levar esses, essas propostas que eles fazem pra sala de aula? Então, algumas professoras..."

Pesquisadora: "O combinado do aluno que você tava falando?"

Coordenadora: "Pra ele não esquecer. Têm algumas professoras... pra eu imprimir as propostas pra colocar na sala, entendeu? E isso eu ainda...é isso que eu tô pensando pro ano que vem: o que que eu vou ajustar"

Pesquisadora: "E como que você acha que é a postura dos alunos quando eles tão propondo isso?"

Coordenadora: "Eles se responsabilizam [...] É um momento de reflexão, tanto que eu tenho, é engraçado, eu tenho um aluno que quando ele acaba, nos dois últimos bimestres dele, ele acabou de...sabe, pensar, refletir...ele fez assim: 'Aah', sabe, você percebe que foi um momento de fardo, sei lá o que que deu, bem legal, então, muitos levam muito a sério isso, é...por isso que falo: 'palavra de homem, hein' e, alguns eu até bato assim na mão: 'palavra de homem, vem aqui' pra eles...e, aí, eles vão opinando, eles vão achando e é legal quando eu falo: 'E, aí, você fez esse compromisso?'. E aí sempre tem um que vem: 'Fez nada, dona [A.], porque não sei o que...' e eles vão se fortalecendo enquanto grupo e eu peço ajuda: 'Oh, ajuda o colega a não fazer isso, ajuda o colega a fazer aquilo, ajuda...', bem legal"

Pesquisadora: "É...com relação às AAPs, que, num meio que pré-Conselho que vocês tiveram, acho que foi no segundo bimestre, agora não lembro, talvez seja no terceiro, vocês fizeram esse pré-Conselho e você orientou as professoras que, pra elas darem a menção, né, Adequado, Básico, que elas tinham que olhar a nota da última AAP que tinha acontecido ali. E, aí, eu queria perguntar por que usar essa AAP?"

Coordenadora: "Porque quando elas fazem as avaliações, apesar de você ter assistido várias oficinas com a formadora da *Argento*, eu achei fantástico aquilo, o quarto ano até se movimentou pra fazer os itens de avaliação - que quando elas fazem avaliação, elas

fazem avaliação...é...com estrutura de atividades que elas já deram, então, tem sempre um tendencionismo a: atividades bonitinhas, ou atividade que eu já dei, atividade...sabe...do já conhecido, ou, aquela habilidade sempre pedida da mesma maneira. Por que que eu peguei a AAP? Porque é uma pessoa de fora que fez, então, ali a gente tem realmente a certeza se o aluno, aquela habilidade que ele tá acostumado a trabalhar sempre dessa maneira, se ele tem habilidade desenvolvida mesmo, quando você trabalha desta maneira: 'opa, ele responde', então, por isso que eu peguei como ponto de referência a AAP"

Pesquisadora: "Então, foi uma escolha sua? Uma decisão..."

Coordenadora: "Não, não"

Pesquisadora: "Decisão pedagógica da coordenadora"

Coordenadora: "Exatamente. Por quê? Pra gente não ter....não é mascarados os resultados, mas é uma mais fidedignidade de dados, entendeu?" [INTERRUPÇÃO: coordenadora atende ao telefone]

Pesquisadora: "É, com relação às planilhas: por que pedir para as professoras elaborar as planilhas depois das AAPs ou no fim, durante...com os resultados das provas?"

Coordenadora: "Primeiro, as planilhas é uma coisa que quem desenvolveu fui eu [...] Eu era professora...até a coordenadora pediu e eu acabei desenvolvendo alguns resultados e a estrutura da planilha com ela. Depois que eu vim pra coordenação, então, é assim: toda avaliação você precisa de uma planilha. Por quê? Quando você corrige uma prova você corrige a prova ali, você viu o aluno ali, mas você não consegue vendo aqui, um instrumento único, né, avaliação única com relação ao resto da sua sala, não dá pra você lembrar tudo o que os seus alunos responderam, então, quando você pega a planilha, você tem aqui a sua turma. Quantos acertos ele teve, como ele respondeu, quanto acertos, nessa habilidade, a turma teve, ou, elas responderam porque as avaliações de quarto e quinto ano são sempre de acordo com a TRI (a Teoria de Resposta ao Item), então, se ele respondeu, vai, o correto é o C, então se três responderam A, você sabe como eles pensaram pra responder aquilo, se oito responderam B, você sabe como eles pensaram pra responder aquilo, se vinte responderam C, tá esses vinte tá garantido. Então, é...quando você olha a planilha, você tem...a sua avaliação você consegue comparar

o aluno com ele mesmo e com a sua turma toda e, aí, quando você pega as salas, você consegue avaliar o seu grupo ano. Que, aí, quando elas me dão as planilhas, eu vou analisar: 'Então, mas esse aluno assim...', então, muitas vezes eu pego, primeiro e segundo bimestre é fatal: faz a prova e, quando elas me entregam as planilhas, eu quero as provas junto"

Pesquisadora: "Por quê?"

Coordenadora: "Porque eu reviso todas as provas..."

Pesquisadora: "Pra?"

Coordenadora: "...critério de correção. Elas não têm ainda clareza dos critérios de correção; quarto e quinto ano não tem muito o que errar porque ou é...é a questão: é A, é B, é C....agora, do Ciclo de Alfabetização, você tem análise de texto, análise de texto de memória, análise de produção, então, aí, apesar da gente...eu começar a formação do ano do Ciclo de Alfabetização com a análise desses critérios, com a formação disso, ainda não fica muito claro, então, eu pego as avaliações pra olhar e as professoras na hora do especialista, elas vêm pra cá e a gente analisa junto...acaba sendo uma outra formação com elas, pra ter a clareza a poder saber realmente o que o aluno sabe, não sabe"

Pesquisadora: "Com relação a essa formação de critérios de correção, pra questões dissertativas do quarto e quinto ano, você dá alguma orientação pra elas? Elas têm algum jeito pra registrar?"

Coordenadora: "Existe...questões abertas de quarto e quinto ano elas acabam fazendo história, geografia e ciências...é...em português e matemática a gente sempre usa a TRI [...] Sempre"

Pesquisadora: "E, essa é uma decisão sua, da escola?"

Coordenadora: "Do grupo [...] do grupo de professores. E por que a TRI? Por que é dentro da TRI que são...que são...que são feitas as avaliações externas: Prova Brasil, ANA, tudo dentro da TRI. É...quando você pega, por exemplo, questão aberta...não tenho nenhuma sondagem aqui...[...] É, planilha de sondagem, porque, quando elas fazem análise de texto, quando a gente faz das sondagens, tem...são todos os critérios...são

todos os critérios, então, o texto, a letra A: produziu elementos...produziu os elementos...produziu todos os elementos do texto, ou B: produziu cinquenta...os itens, os episódios, menos de cinquenta por cento dos episódios, então, elas vão fazendo essa análise aberta"

Pesquisadora: "Tá, então, vocês codificam...sei lá...uma habilidade, vai, que seja, numa letra e aí elas vão dando o conceito dentro daquela letra"

Coordenadora: "É. Então, por exemplo, na prova de Português, dos...dos critérios de correção da prova de português do Ciclo de Alfabetização, quer ver? [...] É assim...e, aonde a gente se baseia? Nos próprios critérios de correção do SARESP, das orientações da Secretaria de Educação, então, quando você pega aqui...isso aqui...vai...matemática, então, na questão oito: reconhecer o valor de cédulas, tinham duas cédulas e uma moeda e a gente propôs a situação problema que ele gastou aquilo pra comprar o pão na padaria, então, quanto que ele gastou? Então, era uma nota de cinco, uma nota de dois e uma moeda de um real. Primeiro ano, números inteiros, cinco mais dois, sete e um, oito, então, se ele deu a resposta certa...que ele vai escrever oito reais ou ele vai escrever só o oito, porque, nas provas de primeiro ano, é tudo aberto, do Ciclo de Alfabetização são todas abertas, então, se ele respondeu oito, é A; se ele calcula o valor aproximado da quantia apresentada, talvez por não ter quantificado corretamente a moeda, então, ele só juntou as cédulas, não junto a moeda, então é B"

Pesquisadora: "Então, aqui dá todas as possibilidades de resposta"

Coordenadora: "Então, quando você pega....aqui é de português"

Pesquisadora: "Mas, vocês fazem isso pra todas as..."

Coordenadora: "Todas as avaliações...todas as avaliações. A gente tem...uma meio que pré-estabelecida...a de português, acaba sendo igual do primeiro ao terceiro ano, porque é nome próprio, aí, ditado de uma lista, do primeiro ano a gente faz dois, parlen-da, que é texto de memória, que é...aí, a gente vê por...ortografia e por segmentação, leitura, então, tem um texto e a gente...eles cantam esse texto e, depois eles circulam"

Pesquisadora: "E isso é produzido todo ano pelo grupo de professores ou por você ou como que é a produção dessas categorias de resposta?"

Coordenadora: "Não, os professores já têm, mas, a cada avaliação...sempre no grupo tem um professor que tem e, aí, elas precisam ajustar aquilo àquela avaliação, então, por exemplo, se você pegar...a de português geralmente é igual, mas a de matemática, de novembro, do primeiro ano, né, e a de matemática de outubro, a que trata de números é a mesma, é contagem de objetos também foi porque é primeiro ano, comparar escrita de duas coleções, aqui já não teve, entendeu, então a gente vai desenvolvendo os critérios. E o que que eu tenho...a gente começou, eu comecei a orientar esse ano, que deu umas encarencas legais no ATPC da tarde, né. É assim: você tem as orientações da secretaria de educação, só que, se você for naquele 'morninho' da Secretaria da Educação, eles não dão conta de terminar o quinto ano do jeito que precisa, então, o que que a gente faz? A gente tem o critério...então, quando vem a AAP, a Secretaria da Educação manda os critérios de correção, então, todas essas orientações...quando chega na nossa avaliação mensal: 'opa, nós vamos ter que puxar esse critério'"

Pesquisadora: "Então, deixar mais difícil, deixar mais exigente?"

Coordenadora: "Exato, exatamente. Por quê? Por que ia ser muito fácil: 'Ah, ele é tão bonitinho, ele não escreve certo, ah, mas, coitadinho, ele ainda é muito pequeno'. Ele pega o vício de escrever errado...então, quando que você vai tirar esse vício? Nunca. E, aí quando veio...já, isso me alertou quando veio a análise do SARESP no início do ano, porque quando eu entrego o Foco Aprendizagem, que é uma plataforma que tá sendo feita desde o ano passado, das habilidades que foram dos quintos anos, que foram medidas pelo SARESP, então, o relatório de retorno, dos cinco quintos anos, só um que não tinha nenhuma habilidade no amarelinho, os outros quatro, habilidade era ortografia...que precisava se atentar a ela, então, pera lá, então, vamos 'puxar' esses critérios de correção. No segundo ano não se fala nada em ortografia....ué...mas, no terceiro eles caem matando que têm dois erros só, então, vamos puxar esse critério já no primeiro. Então, no primeiro..."

Pesquisadora: "Aí, é por conta de conta de vocês, né?"

Coordenadora: "Exatamente. Você não tem noção das brigas que deu aqui no ATPC da noite...da tarde, né, o segundo: 'Não, porque eles são pequenos', 'Isso, então, vamos ensinar ele a escrever 'olvido' e, aí, quando chegar no quinto ano, aí você massacra o

coitado que ele escreve 'olvido', 'Mas ele aprendeu assim, ninguém corrigiu, então, pra ele, é 'olvido'."

[...]

Pesquisadora: "É [...]com relação à recuperação e ao reforço, aí eu vou perguntar de dois momentos específicos, né, que teve aquela intervenção no mês de agosto, no finalzinho do mês...não, no final não, durante o mês de agosto, vocês tinham voltado das férias e estavam analisando o segundo bimestre e vocês tinham proposto que durante as aulas de especialista, as professoras iam pegar alguns alunos pra poder agir com eles e teve também essa recuperação do final do ano e aí eu queria que você comentasse um pouquinho sobre esses momentos de recuperação de reforço, esse de agosto, do final do ano, do [R.], da [Ce.], né, são várias..."

Coordenadora: "É, são várias ações que a escola tem...Quais são as crianças que ficam de recuperação e reforço, para o quinto ano somente? Inclusive, dentro das escolas da parceria, a única escola de anos iniciais que teve reforço, fomos nós. Por quê? Assim, recuperação é o que você vem recuperando habilidades que tão lá atrás que não tão resolvidas. Então, você dá no terceiro ano, o aluno tem umas dificuldades, então, vamos ver: 'A partir da onde que ele sabe? Ah, tem metade do primeiro ano que ele já não sabe. Então, vamo começar a desenvolver habilidades lá na metade do primeiro, segundo'. No quinto ano, não tenho tempo pra isso, então, no quinto ano, eu faço reforço, reforço do quê? Do que a professora tá dando dentro da sala de aula, aí, atua a [Ce.], pelo *Mais Educação* em matemática e, o [R.], em Língua Portuguesa, pela *TCP da Parceiros da Educação*"

Pesquisadora: "Desculpa, o que que é *TCP*?"

Coordenadora: "Ai, é o nome da empresa, é um instituto que trabalha com o reforço, com a assessoria pedagógica. E aí...como que a gente define quais alunos que vão...que vão ser atendidos ou na hora do especialista, ou...aí, eu pedia às vezes pra professora dessa sala, na hora do especialista dela, pegar os alunos da outra sala, né, que aconteceu isso também...por quê? Porque, às vezes, uma outra professora falando de uma outra maneira, o aluno aprende, sai daquela mesmisse da professora...isso é do ser humano. E, aqueles alunos que tão com mais dificuldade, nesse momento que têm dois, três, eles conseguem aprender melhor, eles conseguem tirar dúvidas e você consegue dar uma

atenção maior pra isso. A recuperação agora do final do ano, a escolha foi exatamente essa, então, primeiro ano, não alfabéticos, ficou; primeiro ano, alfabéticos iniciais, ficou; segundo ano, eu tenho ainda três alunos que passaram não alfabéticos para o terceiro ano, ficou, mas são casos pontuais que a gente tem chamado as mães constantemente; terceiro ano, também, não alfabético...alfabético...não alfabético eu só tenho um, que entrou depois, mas, alunos que, dentro das expectativas, não estão dando conta, então, ficaram obrigatoriamente; quinto ano, muitos ficaram, por quê? Porque aqueles que faltava, sabe, só mais um ajuste? Porque, se eles saem melhor preparados, eles voltam melhor preparados. Quanto melhor eles saem, quanto mais avançados eles saem, parece que nas férias, na brincadeira eles aprendem mais, eles voltam melhores"

Pesquisadora: "E você acha que as intervenções de agosto e do final do ano agora, ajudou?"

Coordenadora: "Ajudou [...] Eu tive aluno que descobriu agora a mágica da leitura...no primeiro ano...e...e, assim, principalmente no quinto ano, aqueles que não tão...e quarto ano também aconteceu isso...não foi...aquele...eu tenho aluno que, inclusive ontem na reunião de pais, eu chamei a mãe, tive uma conversa bem séria...o aluno que vai pro quinto ano, o aluno não fez nada o ano inteiro: 'opa, o aluno não fez nada o ano inteiro, eu não vou deixar ele de recuperação?'. Eu tô alimentando aquele não fazer nada dele, então, ele vai pra recuperação sim. E o que é importante que eu deixei claro no primeiro ano, inclusive no primeiro ano que eu estava, da [L.]: 'recuperação não é castigo, é um tempo a mais que você tem pra aprender', é isso, as pessoas têm que tirar esses, esses mitos, né: 'ficou de recuperação porque você é burro', não, não é isso..."

Pesquisadora: "Vocês trabalham isso com os alunos?"

Coordenadora: "Eu peço pros professores orientarem [...] Eu peço, mas, aí eu não posso ir na sala de aula pra ver se cada um tá falando"

Pesquisadora: "Mas, aí, você sente isso dos alunos, deles..."

Coordenadora: "De alguns sim...de muitos sim"

Pesquisadora: "Aí, eu sou burro e tô de recuperação?"

Coordenadora: "Não, não, nesse ponto não. Eu sinto de alguns que...é...que via a recuperação de um tempinho a mais pra aprender. De alguns eu já sinto isso, sim. [...] Tenho muito, muito...preconceito dos pais [...] 'Nossa, por que que meu filho ficou de recuperação?'. Sabe aquele pai que você vem acompanhando, alertando, chamando o ano inteiro? Por quê? Eu atrapalhei a vida dele, porque ele não quer mais mandar, porque é mais cômodo pra ele. Ou pais que...já tinha marcado viagem pra primeiro de dezembro e o filho ficou de recuperação. Quase apanhei. 'Então, pai, o senhor decidiu que o senhor ia viajar? Boa viagem. Agora, só que, ele está assim, assim...a aprendizagem dele está...'. Às vezes você começa a perceber que os valores das pessoas tão mudando, a escola, pra muitos, não é mais importante..."

Pesquisadora: "Poxa...é, e aí com relação aquele simulado, aquela prova que vocês fazem da meritocracia...que foi, [A.]?"

Coordenadora: "(risos) [...] Você não tem noção da encrenca que já deu por conta disso, que alguns outros professores não aceitaram o resultado...porque foi a mesma professora que ganhou no ano passado"

Pesquisadora: "É, você tinha dito...mas, elas concordam com a ideia do simulado e de que ele acontece, então, como, como que é isso? Por que que elas não aceitaram o resultado concordando com a ideia?"

Coordenadora: "Então, porque foi a mesma que ganhou ano passado"

Pesquisadora: "Então, mas todo mundo sabe dos critérios"

Coordenadora: "É, porque, ano passado, assim, esse simulado é o segundo ano que acontece [...] É a segunda vez que acontece [...] Então, por quê? Foi uma ideia do *Je-reisatti*, no caso, do parceiro, de premiar as professoras, sabe fazer uma...uma...uma competição entre elas e, aí, premiar a professora com melhor desempenho e o aluno também. Então, ano passado nós fizemos e...tiveram cinco alunos que gabaritaram a prova, e eu acho que a prova do ano passado tava mais difícil. É assim, como é que funciona? Eu faço a prova...e...eu peço pro agente rodar a prova, ninguém tem acesso a isso e, no dia do simulado, eles sabem, não pode faltar, se faltar não concorre, porque a prova não é dada em outro dia, e eles trocam de sala [...] Pra aplicar a prova...e, aí, é passado no gabarito. Por que que a gente usa o gabarito no quinto ano desde o ano passado?"

Porque...é...SARESP, Prova Brasil, as provas externas é sempre gabarito e eles tinham muita dificuldade nisso, então, a gente já...a gente já no quinto ano, sempre se usa no gabarito e, a resposta, a pontuação é pelo gabarito, então, se você passa da prova pro gabarito errado, problema seu. Porque concurso é assim, então, a gente já tá preparando eles pra ENEM, pra concurso...e...aí, eu faço a prova, eles passam as questões pro gabarito, o gabarito vem pra mim e as provas ficam com elas. Eu corrijo os gabaritos e elas corrigem as provas, aí, eu pego as pontuações, eu marco as pontuações nos gabaritos, faço uma planilha ali pra mim e devolvo pra elas e peço pra elas conferirem, porque, às vezes, tem uma contagem errada que eu fiz, né, são cento e cinquenta alunos, né, uma contagem errada, alguma coisa e, por exemplo, a [S.], esse ano, uma aluna dela acertou nove no gabarito, na prova ela acertou doze, só que ela passou quatro erradas da prova pro gabarito, não tem acordo, então, é um alerta que a gente tem que dá pro aluno. Então, a prova é...é assim: o ano passado, cinco alunos gabaritaram, critério de desempate: produção de texto. Este ano, somente um aluno gabaritou, então, nem precisamos do critério de desempate"

Pesquisadora: "E como que você sente o clima da escola pré-prova e, depois, quando chega perto do dia premiação?"

Coordenadora: "Eles ficam meio que estressados"

Pesquisadora: "No pré ou no depois?"

Coordenadora: "No pré"

Pesquisadora: "Tanto as professoras quanto os alunos ou só os alunos?"

Coordenadora: "As professoras também. Nossa, você não tem noção, tanto que elas vinham assim...tanto que, ano passado, o critério...entre os professores foi...aí, eu e a [Ca.] que decidimos...era assim: 'quanto alunos tinham no Avançado' e aí nós tínhamos duas professoras que empataram, 'opa...', não, mentira, a que tinha maior número no Avançado, tinha o menor...o maior número do Abaixo do básico...e a que tinha o maior...o menor...até um pouco menor, era um aluno a menos no Avançado, mas ela tinha zerado o Básico...o Abaixo do básico...então, foi essa que ganhou, porque não importa que ela tenha maior número no Avançado...menor número no Avançado...maior número no Avançado, mas ela tem Abaixo do básico. E, aí, neste ano, no Replanejamento...se

você...você leu as Atas, você viu que o critério de mérito...elas escreveram conosco...era a somatória de Avançados com Adequados, critério de desempate: maior número de Avançados. Tudo bem, aí, quando você...quando eu fui olhando...quer ver? Muito legal...eu fiz isso aqui...que aí você tem que pensar, né (risos)...quando eu fiz aqui...eu tenho a prova integral de todo mundo, ainda falta ajustar algumas porcentagens...quando eu fiz aqui, oh, eu tenho, no Avançado, tá vendo? Três, três, três, dois e zero, tudo bem. Mas, o critério não era Adequado mais Avançado? Então, dezoito mais três? Dá vinte e um. Dezesete mais três, dá vinte. Dezesete mais três, vinte. Quatorze mais dois, dezesesseis. Vinte e quatro mais zero, vinte e quatro. Então, pensa, essa professora, que foi a [V.], ela não tinha nenhum no Avançado, mas, em compensação, ela tinha os vinte e quatro...ela ganhou de disparado dos outros [...] Se fosse só no Avançado, aí eu teria três aqui empatando...vai, critério de desempate: Abaixo do básico? Teria, ainda, duas empatadas aqui, aí, vamo lá, Adequados? Essa aqui ganharia. E, aí, eu fui fazendo com elas e, assim, porque aí eu faço sala por sala, aí eu ponho as cores que aí é mais fácil pra você visualizar, aí, eu falo: 'Vamo lá, gente, o que que é Abaixo do básico? De um a dezoito acertos; o que que é Básico? De dezenove a vinte e nove...'. Pra elas já irem vendo entre as turmas delas o que que é Abaixo do básico..."

Pesquisadora: "Então, é difícil elas terem uma ideia, né, sem saber da outra pra pode comparar o dela..."

Coordenadora: "E, aí, elas não compartilham...é muito engraçado...elas não compartilham"

Pesquisadora: "Segredo absoluto? (risos)"

Coordenadora: "(risos) Você não tem noção...você não tem noção do segredo de estado que é..."

Pesquisadora: "Você acha que ano que vem vai ter de novo?"

Coordenadora: "Só se a diretora decidir que não"

Pesquisadora: "Ah, tá. Mas, por vocês e pelas professoras?"

Coordenadora: "Por mim, com certeza...ainda mais...e o ano que vem precisa ter, porque ano que vem a gente tem...Prova Brasil..."

Pesquisadora: "E, o que que isso interfere no...?"

Coordenadora: "É IDEB....quando eu fiz essa prova, inclusive, pra cada questão, eu fiz uma habilidade e, aí, elas puderam, e eu passei as habilidades pra elas, então, elas puderam monitorar em qual habilidade os alunos tavam com mais dificuldade pra poder desenvolver com eles"

Pesquisadora: "E, antes da prova que você falou pra elas quais habilidades iriam cair?"

Coordenadora: "Não [...] Nada, só depois das provas...só...nada...nada, porque, o professor ele vai dar aquela habilidade pros alunos. Não, só depois"

Pesquisadora: "Tá. E, elas usaram essa nota no quarto bimestre?"

Coordenadora: "Sim...sim"

Pesquisadora: "Pra compor a nota?"

Coordenadora: "Sim, aí não tem...até a avaliação bimestral delas foi essa"

Pesquisadora: "Foi essa...mas teve aluno que faltou [...] E aí ficou sem fazer avaliação bimestral?"

Coordenadora: "Sim. Teve duas professoras que até deram a prova pra eles, pra fazer, mas não contou...eu nem tive acesso ao gabarito, nem nada [...] Usou a prova pela prova, pra eles, tudo...mas, aí não entra em mais nada....mas, foi bem legal (risos)"

[...]

Pesquisadora: "É, você deu uma orientação pras professoras uma vez, da lição de casa não ser um exercício de mecanização e, aí, eu queria que você comentasse um pouco assim, o que que tá por trás disso"

[...]

Coordenadora: "É, o professor acaba colocando a lição de casa como exercício pra cumprir tabela, sabe? Ou castigo: 'Ah, vocês não se comportaram? Ah, vai trinta lição de casa'. Então, colocar lição de casa como não exercício de mecanização, não fazer por fazer, pra ele refletir, então, sobre os conteúdos que a professora deu naquele dia ou

conteúdos que você viu que a turma precisa de um reforquinho naquilo, então, por isso que eu falo de lição de casa não como mecanização "

Pesquisadora: "E como que você viu esse ano a lição de casa?"

Coordenadora: "Ainda não está nesse nível"

Pesquisadora: "Porque elas também...elas...eu ouvi bastante elas falarem que manda e eles não fazem, né, outros anos você sentiu isso também?"

Coordenadora: "Isso é normal acontecer, isso é normal"

Pesquisadora: "Por que você acha que acontece?"

Coordenadora: "Em algumas salas é porque a professora não prioriza mesmo a lição de casa. Têm algumas que até não mandam. Aí, quando o pai questiona ela fala assim: 'Ah, mas eu mando, ele que não copia', mentira, porque aí, quando você olha todos os cadernos nenhum deles tem lição de casa e é perfil daquela professora, tá? Ahn...e, acontece...porque a criança...é o que a gente pode fazer pela criança na escola, então, muitos não fazem lição de casa ou porque não têm...não tem acompanhamento ou porque não vê a importância daquilo e aí também vai do professor levar o aluno a perceber que a lição de casa é uma...é um início de uma organização de estudo diário. Então, isso eu também falo pros pais, no Conselho: 'Gente, lição de casa não é...atividade pela atividade, é o fazer por fazer, é...a lição de casa é pra criança começar a ter uma organização, uma rotina diária de estudo, que isso depois só vai acrescentando no tempo pra vida escolar dela', é isso"

Pesquisadora: "Você também falou algumas vezes nas ATPCs das duplas produtivas e dos agrupamentos diferenciados, você passou algumas orientações pras professoras. Eu queria que você comentasse um pouco porque que você acha que isso é legal"

Coordenadora: "Dupla produtiva...por que é legal? Assim, nós duas estamos num curso...e você...o professor está nos ensinando, falando, falando, acontecendo, dando lição, tá. E, às vezes, eu tenho uma dificuldade e, quando nós duas sentamos pra estudar juntas, você sabe aquilo e vem me ensinar, a linguagem próxima que a gente usa leva o outro a entender mais rápido ou melhor e sanar aquela dúvida que ele tem. Então, a dupla produtiva é quando um vai ajudar o outro, como eu falo com eles, a pensar [...] En-

tão, o trabalho em dupla...e eu falo pras professoras, mas elas não entendem ainda...você divide a sua sala pela metade! Porque você tem...você deixa de ter trinta alunos, você tem quinze! Então, você...e, se você fizer as duplas produtivas de maneira legal...você consegue dar mais atenção pra alunos específicos e os agrupamentos também.[...]"

[...]

Pesquisadora: "Tá, então, você percebe uma coisa boa...nos quartos e quintos anos elas fazem?"

Coordenadora: "Não, elas não fazem [...] Porque é...é...é costume, elas reúnem, gera uma bagunça na sala? Sim. E quanto menos você faz esse trabalho, mais bagunça gera. O quinto ano, às vezes, até faz alguns trabalhos em grupo, tá...eles pesquisam em casa e vão discutir, organizar as coisas aqui, mas, o trabalho diário, em dupla..."

Pesquisadora: "Não...tá...é, com relação às parcerias, como que a escola consegue? Ou como que ela mantém? Como que surgiu?"

Coordenadora: "A parceria surgiu aqui na escola, pelo que eu sei, na época eu era professora, a outra diretora que foi atrás da parceria, a parceria era muito pequena, né, e, aí eles vieram tudo. O tempo limite que cada parceiro fica com uma escola é cinco anos, no máximo, no máximo, no máximo, no máximo. Nós estamos há oito: 'Ah, por que nós somos bonitinhas?' Não, porque a gente tem bons índices, porque a hora que a escola não tiver bons índices, com certeza que o empresário não vai...se...se expor, né, isso também tô fazendo um pré-julgamento, mas é pelos bons índices da escola, por isso que ele continua"

Pesquisadora: "Mas, qual a...desculpa, isso é ignorância minha mesmo, assim, porque ele é particular, vocês são uma escola pública, qual é a vantagem que ele leva?"

Coordenadora: "O objetivo da parceria, eles não levam vantagem nenhuma, o objetivo da parceria é melhorar a mão de obra deles lá na frente [...] É...investir na escola pública pra melhorar a educação pública, por que, na realidade, quem é a mão de obra deles? [...] Dar um apoio...é [...] dar um apoio onde o governo não dá. [...] E a gente tem parcerias também com outras, em outras situações, mas não monetária, né. É, por exemplo, parceria com a Biblioteca Prestes Maia, parceria com a UBS, parceria com a Casa de Cultura, então, essas parcerias, eles têm eventos pedagógicos lá? Eles ligam uns dias

antes: 'Ah, interessa? Interessa? Qual a faixa etária? Quantos lugares você tem?', aí eu mando...converso com as professoras [...]"

[...]

Pesquisadora: "Tá. É...qual que é o papel das avaliações externas e da avaliação que a parceria faz aqui na escola?"

Coordenadora: "Da gente monitorar o nosso trabalho, ter um retorno do nosso trabalho, de ter uma outra visão. Inclusive, a parceria fez, né, no início do ano [...] É...teve...nós fizemos uma prova, aí, depois, teve toda uma análise dessa...desses resultados numa manhã lá na EFAP pelo instituto que fez a prova...da Cesgranrio, foi a Cesgranrio, veio o pessoal da Cesgranrio...pra...junto com os coordenadores e professores, pediram pra convidar dois professores, dois professores? É. Pra fazer essa análise da prova. Eu acho interessante porque você começa a ver é...você começa a ter um feedback do seu trabalho, o que você tem que melhorar, que é um monte"

Pesquisadora: "E, aí, quando você tá pensando nisso, você tá pensando em quais resultados, de quais provas ou de quais...?"

Coordenadora: "Nas provas em geral"

Pesquisadora: "O SARESP...?"

Coordenadora: "SARESP, Prova Brasil, a ANA...você começa a" [INTERRUPÇÃO: coordenadora esclarece dúvida] [...] Você começa a comparar habilidades, você começa a comparar competências, você começa a fazer um monte de comparações também...então, é...é análise de trabalho"

Pesquisadora: "Tá...e, aí, o IDEB e o IDESP...que acabam sendo gerados a partir dessas avaliações. Qual que é o papel deles na escola? Qual que é a importância?"

Coordenadora: "A importância é...é o trabalho, então, você trabalhou direito? Você tem o IDESP lá em cima, só que, quanto mais alta é sua nota, mais minúcia você tem que ver no seu trabalho pra você manter essa nota, melhorar essa nota, aí é complicado, aí a cobrança vem muito grande. Aí, você fica muito exposto, então, na Diretoria...aparece na Diretoria de Ensino que nós somos a melhor da...a escola da...da capital e a primeira do Estado de São Paulo nos anos iniciais, então, é a escola, sabe? A escola

modelo, não tem problemas, imagina! Tem pai que reclama, tem pai que quase bate na gente, tem aluno problema, é uma escola! Só que até na...no...na outra sexta-feira, que eu tive...foram premiadas as pessoas com melhores ações e eu fui lá...é...aí, aí, o pessoal da Diretoria me pediu pra falar, eu falei: 'Então, a gente só trabalha...a gente faz, é...aplica os projetos da Secretaria da Educação, acredita nisso, vai a fundo, acompanha a aprendizagem dos alunos', é isso"

Pesquisadora: "Só isso? (risos)"

Coordenadora: "Só isso (risos). Mas, aí, você fica muito visível e quanto mais visível a cobrança é maior, né?"

Pesquisadora: "E você sente essa cobrança?"

Coordenadora: "Sim, bastante [...] por exemplo, você não vai numa formação...não vou na formação porque eu tava em Conselho...qualquer coordenador pode faltar, eu não posso. Primeira vez que eu encontro um coordenador de novo: 'Poxa, você nunca vem nas formações!', falei aquela...você entendeu?...Você demora pra finalizar o mapa classe porque a professora não digitou: 'Por que você não finalizou o mapa classe?', 'Porque a professora não digitou', 'Não, mas você não pode...', então, a cobrança é muito grande, você não pode errar. Essa escola perfeita...a Supervisora, né, tivemos denúncia de pai que reclamou que não foi mandado na agenda que o menino foi espancado, o menino não foi espancado...aquilo que a gente tava falando hoje de manhã...na realidade nós até vibramos que o menino brigou com o outro, verbalmente...foi feita a orientação, nós orientamos o pai...até, eu orientei a criança e...então, mas tem escola que tem quilômetros de denúncia e essa não é verdadeira"

Pesquisadora: "E você acha que pro grupo de professoras, elas também sentem a pressão? Os alunos?"

Coordenadora: "Você sabe que até acaba...não, penso que não"

Pesquisadora: "Os alunos ou as professoras?"

Coordenadora: "Não, os dois...é...eu cobro, eu cobro muito delas, eu sou muito chata" [INTERRUPÇÃO de professora que estava na sala...disse que ia falar 'Mas, como assim?'] [...] Eu sou muito chata...mas, é engraçado, né, tem...depois você acaba encon-

trando as professoras que passaram por aqui, elas acabam fazendo o diferencial em outras escolas" [INTERRUPÇÃO da professora que estava sentada: 'Nota dez, a primeira vez que eu trabalho aqui, é nota dez'] [...] Você entendeu? Eu cobro muito delas porque eu sei o potencial que elas têm. Eu também fico no pé...não fico tão no pé porque eu acho que todo mundo tem o seu tempo, tem as suas dificuldades, como eu também tenho as minhas dificuldades, então, se você falar pra mim no quarto bimestre, que você ainda não sabe, porque eu mando no e-mail, por exemplo, o preenchimento das Atas, eu mando passo a passo, tudo, se você chegar no primeiro bimestre, eu sento do lado, vamos fazer junto, no segundo bimestre, se precisar, eu sento do lado, vamos fazer junto, porque eu penso, eu acredito nisso, que cada um tem o seu tempo e cada um tem as suas dificuldades.[...] mas, eu exijo bastante delas porque eu sei o potencial que elas têm...e eu tenho...eu sei...cada professora eu sei quais são os aspectos positivos, quais são os aspectos negativos, o que ela pode melhorar e o que...até onde vai a capacidade dela, eu sei das minhas vinte...trinta...trinta professores que eu tenho" [INTERRUPÇÃO da professora que estava sentada: 'Eu quero saber os meus pontos negativos (risos)']

[...]

Pesquisadora: "[...] Tem o pôster aqui, né, de comemoração do índice do IDESP. Quería que você contasse um pouquinho como que chegou o processo pra chegar naquilo"

[...]

Coordenadora: "Ah, é, então, esse pôster foi feito...a gente tava fazendo um curso de gestão...e, a gente precisava apresentar pra escola ações e, foi o ano que a gente teve o primeiro IDEB...IDESP bem alto, então, aí, nós resolvemos fazer, por pros pais e a gente tava, no curso de gestão a gente tinha que apresentar a escola, apresentar ações da escola, então, nós catamos fotos que a gente tinha e fizemos o pôster...por isso [...] Porque a gente...foi quando nós construímos o nosso Projeto Político Pedagógico, durante a construção de um ano, veio a [Ca.] e a gente tava fazendo o curso de gestão pela parceria, juntou tudo e a gente teve que apresentar o pôster"

Pesquisadora: "Última pergunta, [A.]: eu preciso saber o que que é aquela...no Conselho que teve, na reunião, você consultava diversas vezes um papel pra falar o que que era cinco, o que que era..."

Coordenadora: "As menções?"

Pesquisadora: "É"

Coordenadora: "A *Quinta Menção*...isto aqui"

Pesquisadora: "Não sei"

Coordenadora: "Isto aqui"

Pesquisadora: "É, da onde vem isso aí?"

Coordenadora: "Da nossa cabeça [...] Isso aqui é assim: o ano passado, quando a gente foi fazer o último Conselho do ano, é...no primeiro grupo que a gente começou a fazer o Conselho, começaram a aparecer divergências entre o que era um seis e um sete...pro...vai, um aluno que tinha uma produção perfeita, pra você era seis porque ele não se comportava, porque ele não trazia lição, porque ele...e, pra outra professora era nove...porque é aquela história da avaliação que a gente discutiu...que a gente conversou, então, nós começamos, na lousa, inclusive as primeiras imagens que eu tenho..." [INTERRUPÇÃO: professora falando que muitas mães questionaram sobre as notas de artes e que a professora as orientou a vir falar com a coordenadora] [...] E, aí, o que aconteceu? O ano...aí, nós começamos a pegar as professoras daquele grupo, então, professoras do primeiro ano, e escrever o que que era o aluno Avançado, tinha terminado Avançado e, de cada nível. Aí, a gente pegava uma professora de segundo ano e falava assim: 'Como você precisa receber o aluno no segundo ano? O aluno no segundo ano chegando dessa maneira, tá bom?' Vai 'escrevendo bilhete com autoria, somente erros irregulares de ortografia, tã, tã, tã, tã, tã, tã', tá bom? 'Não, isso aqui é muito erro, pra dar conta do conteúdo de segundo', então, nós fomos escrevendo de primeiro, de segundo, de terceiro, de quarto e de quinto"

Pesquisadora: "Quando que foi isso?"

Coordenadora: "No Conselho do final do ano passado [...] Aí, este ano, no planejamento, eu já entreguei pra cada grupo essa folha. Inclusive, de alguns grupos...não, eu passei a limpo...eu entreguei pra cada grupo que é como eles tinham que finalizar o ano. Então, pra o ano passado, pra escrever o do primeiro, foram as professoras do primeiro e uma ou duas do segundo; pra escrever o do segundo era as do segundo mais uma ou

duas do terceiro e, aí foi...Aí, a gente falou assim: 'Você acha que se o aluno chegar assim ele vai dar conta do conteúdo do ano?'...este ano, no começo do ano eu entreguei pra elas e...há poucos ATPC eu falei: 'Gente, na *Quinta Menção*, vamo rever?', porque, às vezes, tinha só o Avançado dez, mas não tinha o nove ou a gente tinha posto só o Avançado 'Então, vamos pegar os critérios de cada um?' e, aí, nós fomos e, mesmo assim, quando a gente foi fazer o Conselho, de alguns grupos eu já tive que fazer algumas alterações: o que que é autonomia? O que que é...sabe? Então, palavras que...o que é autonomia pra você é uma coisa, o que é autonomia pra mim é outra, então, ele 'resolve situações problema com autonomia', tá...mas, pra você, pra resolver com autonomia ele tem que ler sozinho e resolver e pra mim não, eu posso ler e ele resolver sozinho, então, até esses ajuste nós vamos fazendo. Porque, quando eu pego uma quinta menção na escola, eu sei que eu tenho tanto alunos cinco? Então, o que que é esse aluno cinco no segundo ano? O que que é esse aluno cinco no terceiro? Então, é isso"

Pesquisadora: "E, vocês usaram o que pra se basear pra produzir esse documento?"

Coordenadora: "As necessidades da escola"

Pesquisadora: "Usaram...não as necessidades, mas, como que eu posso dizer assim? Os conteúdos?"

Coordenadora: "Não, as habilidades que ele tem que ter, então, por exemplo, aqui, no...vai, primeiro ano: então, como que ele tem que finalizar o primeiro ano? 'Fazendo bilhete, com cinco erros irregulares de ortografia, leitura autônoma, informação explícita'. Porque, se ele chegar assim no segundo, ele dá conta de, no final do segundo ano, 'escrever final de conto com coesão, coerência, estrutura, ortografia, cinco erros, no máximo, em vinte linhas'"

Pesquisadora: "É, vocês fizeram pra português e matemática"

Coordenadora: "Sim. É sempre...os nossos parâmetros...oh, tá vendo: 'com autonomia de resolução', não foi de leitura. [...] E quem é aluno Abaixo do básico? No primeiro ano é o 'não alfabético'. Quem é o aluno Abaixo do básico no segundo ano? Também é o não alfabético. No terceiro, também...no quarto, 'não apresenta leitura com fluência, produção autônoma, com muitos erros ortográficos, sem gênero'...sabe? Então, isso es-

creveu pra português...E, no quinto ano, além de escrever isso, ele escreveu...então, tá vendo: 'Níveis de proficiência para os alunos desta escola'"

Pesquisadora: "Vocês que fizeram"

Coordenadora: "Isso aqui é nosso...e eu já falei para os professores especialista, pros professores de Arte e Educação Física que nós também vamos fazer isso com Arte e Educação Física"

Pesquisadora: "Ah, tá, porque o deles não tem, né?"

Coordenadora: "Não tem, isso aqui não tem...porque, normalmente, nas escolas, o que que é a quinta menção? Soma os quatro bimestres e divide por quatro...você entendeu?"

Pesquisadora: "É, verdade. E, aqui, não é essa a ideia?"

Coordenadora: "Não"

Pesquisadora: "É, vocês enxergam como a quinta menção, então?"

Coordenadora: "Isso aqui é da nossa cabeça. Quinta menção é o avanço que o aluno teve no ano..."

Pesquisadora: "Numa visão global?"

Coordenadora: "Sim. Entendeu?"

Pesquisadora: "Você ia falar antes, porque eu perguntei se era de Português e Matemática, e você ia falar que..."

Coordenadora: "Porque a gente, o nosso parâmetro muito é português e matemática porque são essas duas disciplinas que vão embasar geografia, ciências, história, entendeu? Por isso que nosso foco é principalmente....porque...qual é o meu sonho de consumo? (risos) Fazer uma prova unificada...esse é o meu sonho de consumo...fazer uma prova unificada, porque quando as professoras fazem uma prova de geografia elas fazem, na realidade, pedaço de texto ou gravuras ou recortes de imagem, não sei o que, de acordo com a TRI, elas montam essa prova com alternativas, que, na realidade, é interpretação, é Português, então, porque que eu tenho que ter...numa prova de português eu não posso usar textos de ciências e a prova de português serviu pra ciências, pra histó-

ria, pra geografia e matemática? [...] Esse é o meu sonho de consumo: fazer uma prova unificada...porque quando eu tô falando de população, de pessoas, do norte e nordeste, a diferença, que eles têm que aprender ali os números, ele tá usando leitura e também números, sistema de numeração decimal, mas esse, ainda não consegui (risos)"

Pesquisadora: "Bom, [A.], queria te agradecer muito. Tem mais alguma coisa que você queira falar?"

Coordenadora: "Você acha que ainda tem mais coisa? (risos) Pra falar tem um monte de coisas"

[...]

Pesquisadora: "Não sei, alguma coisa que você acha importante e que eu não perguntei, que você acha que seja relevante"

Coordenadora: "Não...é assim, é importante...tem alguma fórmula mágica? Não...é você...apesar que isso eu faço até em excesso, é demais, é ruim...mas é você se dedicar, você...sabe? Você ser profissional...[...] Então, você tem que ser um professor profissional, você tem que saber até onde você tem que atingir e não: 'Ah, ele é bonitinho, ah, ele é não sei o que, ah...', não, não é isso. [...] A escola inclusiva, que também é outro ponto que eu bato na tecla, a escola inclusiva não é somente aquela escola para o aluno com deficiência, escola inclusiva é escola para todos, principalmente aqueles com ritmo diferenciado de aprendizagem, que é muito fácil eu ter uma sala que aprende sozinha e aquele outro com mais dificuldade? Ou aquele outro que tem mais dificuldade na produção de texto mas tem mais facilidade na parte cultural?' Eu tenho muitos alunos aqui que têm muita dificuldade de escrever o que pensa, mas a parte cultural, de vivência dele é fantástica, então, é isso que os professores têm que começar a ver. Isso é acho muito importante. Mas é uma luta, né...o desgaste físico e mental que você tem que ter é muito grande"

[...]

Pesquisadora: "Muito, muito obrigada!"