



Erika Pedreira da Silva Fernandes

**AVALIADOR AVALIADO:
“Sujeito e Objeto das/nas Políticas de
Avaliação”**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Maria Inês G. F. Marcondes de
Souza

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2022



Erika Pedreira da Silva Fernandes

**Avaliador avaliado:
“Sujeito e Objeto das/nas Políticas de Avaliação”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Prof.^a Maria Inês G. F. Marcondes de Souza
Orientadora
PUC-Rio

Prof.^a Viviane Gualter Peixoto
UERJ

Prof.^a Rita de Cássia Prazeres Frangella
UERJ

Prof.^a Silvana Soares de Araújo Mesquita
PUC-Rio

Prof.^a Vânia Finholdt Ângelo Leite
UERJ/FFP

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Erika Pedreira da Silva Fernandes

Graduou-se em Pedagogia na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense) em 2011. Cursou o Mestrado em Ciências Humanas Educação na mesma instituição (2016). Participou de diversos congressos nacionais na área da Educação. É docente na Prefeitura Municipal de Niterói SME/FME. Atua como elemento da equipe na Gerência de Supervisão de matrícula (GSM) da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SME), na qual supervisiona programas educacionais como a busca ativa e a inclusão de alunos na Rede.

Ficha Catalográfica

Fernandes, Erika Pedreira da Silva

Avaliador avaliado: “Sujeito e Objeto das/nas Políticas de Avaliação” / Erika Pedreira da Silva Fernandes;
orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza –
2022.

297 f.: il; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Políticas de Avaliação, 3. Currículo, 4. Inquietações Docentes. I. Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD:370

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, Hugo Pedreira e Maria das Dores; aos meus filhos, Victor e Daniel. E, a todas as professoras das escolas públicas que juntamente comigo dedicam-se a educar.

Agradecimentos

Primeiramente, preciso agradecer a Deus, Yaveh, por gerar sonhos em meu coração e fazê-los se cumprir.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Quero agradecer aos meus pais, por terem tanto amor e carinho com meus filhos. Sendo para eles a família que em minhas ausências não pude ser.

Quero agradecer aos meus amigos, que muitas vezes compreenderam minha falta nos momentos em que eles faziam questão da minha presença.

Preciso agradecer a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica desde a Graduação até agora. Professores estes que propuseram caminhos e suscitaram questionamentos, me orientando nesta jornada. Dentre eles gostaria de agradecer ao Professor Ivanildo Amaro, por me fazer acreditar que: “Todos os sonhos são possíveis!”

Preciso agradecer imensamente à Professora Maria Inês Marcondes, pela parceria ao longo destes quatro anos dedicados ao Doutorado, pelo incentivo nas horas de fraqueza, pela orientação no percurso que decidimos juntas percorrer e por ter compartilhado comigo parte dos seus conhecimentos!

Obrigada por tudo!

Meu coração é só Gratidão!

Resumo

Fernandes, Erika Pedreira da Silva; Marcondes de Souza, Maria Inês G. F. **Avaliador/ Avaliado: Sujeito e Objeto nas/das Políticas de Avaliação.** Rio de Janeiro, 2022. 297p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese teve como objetivo investigar a relação entre os fazeres pedagógicos dos professores do quinto ano de escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói e as políticas de avaliação externas Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) implementadas neste município. Ela busca, portanto, analisar se as avaliações além de verificar o desempenho dos estudantes de cada Unidade Escolar da Rede, também possuem a finalidade de avaliar o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula. Para realizar esta análise utilizamos o ciclo de políticas proposto por Ball (2002; 2011; 2016), as pesquisas sobre avaliação externa realizadas por Fernandes (2003; 2015), Frangella, (2016) Marcondes (2009) as reflexões críticas sobre a utilização dos resultados das avaliações realizados por Freitas (2013; 2016) e a relação entre os dados das avaliações e sua utilização destes dados realizados por Esteban (2001; 2005). Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza entrevistas semi-estruturadas com professores e diretores, objetivando problematizar a relação entre os fazeres docentes e a incidência direta ou indireta destas avaliações sobre eles. As entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio das plataformas digitais: *Zoom, Meet e WhatsApp*. A análise dos dados foi realizada com base na proposta de análise de conteúdo de Bardin, organizando os temas por categorias. A partir desta análise foi possível estabelecer uma relação entre as ações que envolvem a política avaliativa do SAEN e as ações que ocorrem dentro das escolas antes da aplicação efetiva desta avaliação. Os resultados indicam modificações significativas nas ações pedagógicas, metodológicas e curriculares ocorridas antes destas avaliações. De acordo com os resultados apontados pela pesquisa, constatamos a necessidade de mais investimentos por parte da FME, na elaboração de políticas educacionais que busquem atender a demandas específicas das Unidades Escolares de Niterói. A pesquisa também identificou que as professoras

sinalizaram a necessidade de produção de material didático de cunho pedagógico produzido de acordo com a realidade dos alunos matriculados nesta Rede.

Palavras-chave

Políticas de Avaliação; Currículo; Inquietações Docentes.

Abstract

Fernandes, Erika Pedreira da Silva; Marcondes de Souza, Maria Inês G. F. (Advisor). **Evaluator/Evaluated: Subject and Object in/of Evaluation Policies**. Rio de Janeiro, 2022. 297p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

The present thesis aimed to investigate the relationship between the pedagogical practices of fifth grade teachers in schools of the Municipal Education Network of Niterói and the external evaluation policies of the Niterói Education Evaluation System (SAEN) implemented in this municipality. It seeks, therefore, to analyze whether the evaluations, in addition to verifying the performance of students in each School Unit of the Network, also have the purpose of evaluating the pedagogical work done by teachers in the classroom. To perform this analysis we used the policy cycle proposed by Ball (2002; 2011; 2016), the research on external evaluation conducted by Fernandes (2003; 2015), Frangella, (2016) Marcondes (2009) the critical reflections on the use of the results of the evaluations conducted by Freitas (2013; 2016) and the relationship between the data from the evaluations and their use of these data conducted by Esteban (2001; 2005). Regarding the methodology, this is a qualitative research that uses semi-structured interviews with teachers and principals, aiming to problematize the relationship between the teachers' work and the direct or indirect incidence of these evaluations on them. The interviews were conducted remotely, using the digital platforms Zoom, Meet, and WhatsApp. The data analysis was based on Bardin's content analysis proposal, organizing the themes into categories. From this analysis, it was possible to establish a relationship between the actions involving the evaluation policy of the SAEN and the actions that occur within schools before the effective application of this evaluation. The results indicate significant changes in the pedagogical, methodological, and curricular actions that took place before these evaluations. According to the results indicated by the research, there is a need for more investment by the FME in the development of educational policies that seek to meet the specific demands of the School Units of Niterói. The research also identified that the teachers signaled the need for the production of teaching

materials of a pedagogical nature produced according to the reality of the students enrolled in this Network.

Keywords

Evaluation Policies, Curriculum, Teachers' concerns.

Sumário

1.	Introdução: Motivação para a pesquisa.....	17
1.1	Construção do Objeto e Justificativas.....	20
1.2	Objetivando a pesquisa.....	25
1.3	Novo texto para um antigo contexto.....	29
1.4	O Campo.....	33
1.4.1	A Fundação.....	37
1.4.2	Por que o município de Niterói e turmas do 5º ano?.....	39
1.5	Apresentando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)...	43
1.5.1	BNCC educação é a Base?	48
1.6	Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN): Ações de constituição.....	49
1.7	SAEN Avaliar para conhecer, ressignificar, negociar, monitorar.....	54
1.7.1	Marcos Legais do SAEN.....	57
1.8	A relação entre os currículos e o SAEN.....	61
1.9	Apresentando o Referencial Curricular de Niterói (RCN).....	63
1.9.1	A relação entre as professoras e os Ciclos.....	66
1.9.2	O município de Niterói e a Avaliação: construções e reconstruções.....	68
2.	Fundamentos teórico-metodológicos.....	75
2.1	Entre (Vistas) percepções e escuta.....	77
2.2	Os principais referenciais adotados – Construindo pontes entre teoria e prática.....	82

2.3	Professores, formuladores de Políticas na/da escola.....	85
2.4	Políticas de Avaliação externa nas escolas, atuação ou implementação?.....	89
2.5	Políticas de Avaliação x Políticas de Responsabilização.....	92
2.6	Escolarização como artefato de performance e desempenho.....	98
2.7	Ações Normatizadoras “apontando” o caminho.....	103
2.7.1	Referencial curricular de Niterói: uma construção coletiva.....	115
2.8	Análise documental: temas principais.....	120
3.	Políticas de Avaliação.....	124
3.1	O Cenário Internacional.....	124
3.2	O Cenário Nacional.....	128
3.2.1	Avaliação e sua utilização: propostas e perspectivas.....	133
3.3	As avaliações e o SAEB: a régua e a medida.....	136
3.4	Avaliações: professores, escolas, redes de significados.....	140
4.	E os professores? Dando-lhes vez e voz.....	147
4.1.	Da apresentação dos dados.....	152
4.1.2.	Avaliador/Avaliado: vozes concepções e percepções.....	153
4.2.	Artefatos pedagógicos/avaliações.....	156
4.3.	Análise do RCN através do olhar das docentes.....	162
4.4.	SAEN, um novo modelo avaliativo?	168
5.	Analisando os dados das entrevistas.....	175
5.1.	Cotidiano x Avaliações: modifica (Ações)?	214

6.	Avaliador/Avaliado: principais atores do/no processo avaliativo	222
7.	Conclusões	229
8	Referências Bibliográficas	245
9	Anexos	259
	Anexo 1 - Portaria FME Nº 085/2011.....	259
	Anexo 2 - Roteiro de Entrevistas (Professoras).....	265
	Anexo 3 - Roteiro de Entrevistas (Gestoras das U.E).....	267
	Anexo 4 - Questionário.....	269
	Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	270
	Anexo 6 - Documentos Normatizadores.....	272
	Anexo 7 - Questionário (SAEN) para as Gestoras.....	278
	Anexo 8 - Indicadores de Aprendizagem.....	282
	Anexo 9 - Folha de Respostas (SAEN): Avaliar para Conhecer (2019).....	283
	Anexo 10 - Cartão Resposta (SAEN): Avaliar para Conhecer (2019).....	284
	Anexo 11 - Avaliação do SAEN – Língua Portuguesa (2019).	285
	Anexo 12 - Questionário para os alunos.....	297

Lista de Ilustrações

Figura 1	–	Museu de Arte Contemporânea (MAC).....	33
Quadro 1	–	Índice de desenvolvimento humano por município do estado do Rio de Janeiro em 2010.....	34
Figura 2	–	Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).....	37
Figura 3	–	Presidente Costa e Silva (Ponte Rio-Niterói).....	40
Quadro 2	–	Documentos Normatizadores	105
Quadro 3	–	Documentos Normatizadores PCN LP.....	105
Quadro 4	–	Documentos Norteadores.....	116
Quadro 5	–	Formação Educacional das Docentes.....	150
Quadro 6	–	Categoria 1: Concepções e Percepções.....	176
Quadro 7	–	Categoria 2: Planejamento e Transformação.....	180
Quadro 8	–	Categoria 3: Currículo e Aprendizagem.....	187
Quadro 9	–	Categoria 4: Conspirações Metodológicas: autonomia x regulação.....	194
Quadro 10	–	Categoria 5: Qualificar ou Padronizar?.....	198
Quadro 11	–	Categoria 6: Inquietações Docentes: vantagens e dificuldades nas/das avaliações externas.....	205
Quadro 12	–	Categoria 7: Reflexos e Reflexões.....	209

Lista de siglas

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COC	Conselho de Classe
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FME	Fundação Municipal de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRM	Fundação Roberto Marinho
GEPACT	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCN	Referenciais Curriculares de Niterói
RMEN	Rede Municipal de Educação de Niterói
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEN	Sistema de Avaliação da Educação de Niterói
SAERJ	Sistema de Avaliação Educacional do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PMDC	Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
PMN	Prefeitura Municipal de Niterói
RCN	Referencial Curricular de Niterói
RMEN	Rede Municipal de Educação de Niterói
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

“Em minha percepção, após a realização das avaliações externas, os professores cujas turmas alcançaram resultados considerados insatisfatórios, no mínimo serão questionados sobre suas práticas! Quando não forem questionados pela Direção da Unidade Escolar, serão questionados pelos pedagogos da mesma. Certamente, irão ouvir que: “Sua turma não foi bem na avaliação do SAEN!” Então, podemos dizer que este instrumento acaba sendo utilizado para avaliação dos fazeres dos professores! Para cobrar resultados! Para responsabilizá-los. [...] A culpa pelo mau desempenho sempre recairá, nem que seja em parte, sobre os ombros dos professores! Porque é ele o responsável por aquele grupo! E ele que deve dinamizar o processo de ensino-aprendizagem sala de aula. Então, quando o resultado não é considerado satisfatório, este professor é convidado a repensar sua prática! Ele é questionado sobre os conteúdos que trabalhou, sobre as atividades que realizou (ou não). Sempre haverá esta questão, sobre os ombros do professor. Logo, estas avaliações externas avaliam não somente os alunos, elas servem para avaliar o desempenho e a prática dos professores.”

(Professora Angélica, Unidade Escolar 2, 2021).

1

Introdução: Motivação para pesquisa

As avaliações externas acabaram se tornando um instrumento utilizado para avaliar o trabalho dos professores. A culpa pelo desempenho da turma, nem que seja em parte, acaba recaindo sobre os ombros dos professores (Professora Angélica, Unidade Escolar 2, 2021).

Tendo como base os acontecimentos sociais e culturais das últimas décadas, é possível afirmar que o Brasil passa por uma reestruturação educacional e curricular. Temos observado que as avaliações externas da aprendizagem têm, em alguns momentos, assumido o protagonismo dos fazeres pedagógicos da escola, e os professores sentem-se confrontados a todo momento em seus fazeres cotidianos, devido às pressões envolvidas nesse contexto.

Esta pesquisa investigou a relação existente entre os fazeres pedagógicos dos professores e as políticas de avaliação externa. Tem-se como hipótese a ideia de que tais avaliações incidem direta ou indiretamente nos fazeres docentes, refletindo assim em suas escolhas metodológicas e na organização de suas ações como um todo.

Para apresentar a trajetória que serviu de norte para a seleção deste objeto de investigação, foram selecionadas algumas questões que justificam as escolhas e a relevância do tema, dentre elas, a relação entre os fazeres pedagógicos dos professores e as avaliações externas e as incidências destas avaliações sobre as escolhas metodológicas e curriculares dos docentes, bem como a possibilidade de avanços na aprendizagem dos estudantes, após a realização destas avaliações. Assim, esta investigação apresenta argumentos com base em estudos acadêmicos, além de aspectos da trajetória profissional da pesquisadora.

Na segunda parte desta introdução, são identificados os objetivos gerais e específicos associados às questões norteadoras da investigação. Concluindo esta parte, faz-se a descrição da estrutura da investigação construída até então.

A trajetória profissional da pesquisadora, como docente que atua há 25 anos na educação básica, inseriu-a no contexto das escolas públicas municipais do estado do Rio de Janeiro. Ao longo do percurso de trabalho, observa-se a expansão das políticas de avaliação externa no cenário educacional brasileiro e a crescente valorização da cultura do exame (Barriga, 2001). Sobre esse assunto, vale ressaltar que algumas pesquisas vêm sendo realizadas para tentar compreender de que maneira as avaliações vêm incidindo direta ou indiretamente no fazer cotidiano dos professores. Autores como Afonso (2010), Barriga (2008), Bonamino (2002), Esteban (2012) e Marcondes (2018) têm pesquisado as políticas de avaliações e sua incidência sobre o cotidiano escolar. A partir dos estudos desenvolvidos por estes autores a pesquisa estabeleceu seu escopo teórico-metodológico, utilizando-se destes estudos como base para esta investigação.

Bonamino (2012) afirma que as avaliações vêm sofrendo mutações em sua finalidade para atender as atuais demandas da educação brasileira. Em seu artigo “Três gerações da avaliação da educação básica no Brasil”, a autora analisa e categoriza diferentes momentos da avaliação em nosso país. De acordo com ela, as três gerações de avaliações em nosso país possuíam a seguinte finalidade:

No Brasil, avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. De um modo geral essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia de outras formas de disseminação dos resultados. A segunda geração, por sua vez, contempla além da divulgação dos resultados para as escolas sem estabelecer consequências materiais. [...] Neste caso as consequências são simbólicas. [...] Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação. Já a terceira geração, são referências políticas de responsabilização forte ou *highstakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. (BONAMINO, 2012, p. 375).

A referida autora afirma que as avaliações de segunda e terceira geração estão associadas à introdução de políticas de responsabilização

baseadas em consequências simbólicas e materiais, com o objetivo de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos.

Ball (2005), por sua vez, faz uma crítica a esta cultura da *performatividade*, muito presente hoje nos discursos dos órgãos normativos da educação em nosso país. O autor traz uma reflexão profunda sobre as ações de responsabilização *accountability* das escolas e professores pelo desempenho alcançado nas avaliações externas.

Para uma maior compreensão do papel desempenhado pelas avaliações externas no cenário educacional brasileiro, é preciso que vejamos a avaliação como uma ferramenta utilizada em um contexto macro, político e ideológico. Em tal perspectiva, a lógica mercadológica que deve ser imputada às instituições de ensino sobrepuja a ideologia apenas humanista escola, que, por sua vez, tem abandonado seu papel puramente social na formação dos indivíduos, passado a atuar na formação de profissionais que atendam às expectativas do mercado.

Freitas (2012) aponta que:

Esta “nova abordagem” para as políticas públicas de educação está sendo construída em torno dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando à constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal” (Freitas, 2012, p. 346, *grifos do autor*).

No contexto apresentado acima, as avaliações em larga escala, ou avaliações externas, vêm assumido o protagonismo das ações na elaboração de políticas públicas voltadas para a educação, por parte das instâncias governamentais, sejam elas, federais, estaduais ou municipais. Nota-se que os exames de desempenho implementados nas redes de ensino, nos últimos anos, a meu ver, “exames de treinamento” – uma categorização nascida do meu entendimento sobre os testes neste formato, tendo por base a literatura dos teóricos utilizados como referência nesta investigação – estão cada vez mais presentes nos fazeres dos professores.

1.1 Construção do Objeto e Justificativas

É importante destacar que o tema de pesquisa ora estudado relaciona-se diretamente com minha área de atuação, podendo, assim, ressaltar que as questões ligadas à relação complexa entre os professores e as avaliações têm um grande impacto sobre a minha vida profissional. Afinal, a avaliação faz parte dos fazeres cotidianos dos professores quase que automaticamente, embora torne-se em alguns momentos imperceptível.

A docência está intrinsecamente atrelada ao ato de avaliar. Avaliamos conteúdos, conceitos, metodologias, estratégias. Elaboramos planos de aula, de ação, projetos e afins. Costumo dizer, sobre mim, que “sou um ser da escola”, pois sempre estive atrelada a ela, primeiramente como estudante apaixonada pelos livros e o universo que eles me proporcionavam, posteriormente como docente; e, nos revezes da vida, aqui estou eu, novamente, como estudante.

Minhas experiências na escola me influenciaram de tal maneira que escolhi a docência como profissão e todos os desafios que estão vinculados a ela. Dessa forma, a escolha desta temática partiu das minhas próprias inquietações, por compreender os percursos percorridos por mim e por todos os professores que comigo dividem esta tarefa. Estas experiências contribuíram para a elaboração das demandas trazidas pelas políticas de avaliações externas, principalmente nos fazeres cotidianos dos docentes.

A necessidade de conhecer mais a fundo o processo de implementação das políticas de avaliação tornou-se um objetivo que desde meu ingresso no Curso de Mestrado tenho perseguido. Atualmente, sou professora do Ensino Fundamental da FME/Niterói – Fundação Municipal de Educação de Niterói e da Educação Infantil na SME/RIO – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

O desejo pela docência era parte dos meus projetos de vida. Então no ano de 1992 me matriculei no Curso Normal na Escola Estadual Presidente Kennedy (C. E. P. K), onde comecei ensaiar a minha transição

de aluna apaixonada pela educação para professora. Ressalto que mesmo com a precariedade presente na rede estadual, a postura comprometida dos educadores desta instituição contribuiu para o meu comprometimento, vindo depois a tornar-me uma educadora militante em busca de uma educação pública de qualidade para os alunos das periferias.

No Kennedy, minhas impressões sobre o Magistério tornaram-se certezas, e as aulas do Curso Normal me fizeram refletir cada vez mais sobre os desafios que teria que enfrentar seguindo este caminho. A didática, a psicologia e a pedagogia deram, portanto, um norte à minha trajetória estudantil.

Minha formação acadêmica, da qual muito me orgulho, também está alicerçada nas instituições públicas de ensino. Após dez longos anos, nos quais me dediquei apenas a trabalhar como professora de Ensino Fundamental na rede privada, voltei a sentir uma enorme necessidade de dar continuidade aos estudos, pois embora tivesse feito diversos cursos de aperfeiçoamento na área, ainda não possuía graduação.

Desse modo, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) passou a ser meu objetivo acadêmico. Objetivo este que me levou a prestar vestibular no ano de 2006, para cursar Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF). Desde então, voltei a sentir o desejo de pesquisar: a sensação de inquietude e inacabamento, típica dos pesquisadores e dos profissionais da educação, estava novamente em mim.

Assim que terminei a graduação em Pedagogia, fiz o processo seletivo para a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica, na qual desenvolvi o trabalho de conclusão intitulado “Currículo e Avaliação: Construindo Pontes”. Foram 18 meses intensos, de muito aprendizado, que não saciaram o desejo de continuar pesquisando e aprendendo.

Durante este período, fiz parte do Grupo de Pesquisa em Avaliação Currículo e Trabalho Pedagógico (GEPACT), coordenado pelo Prof. Dr. Ivan Amaro de Araújo, o que aguçou ainda mais meu interesse no campo curricular. Ainda em 2013, no último período da Pós-Graduação *Lato sensu*, com o incentivo das professoras Alzira Batalha (minha orientadora

na Pós) e Amélia Escotto inscrevi-me para a seleção no Mestrado em Educação.

O ano de 2014 começou com a realização do sonho de ingressar no Mestrado em Educação. As aulas, as discussões, os textos e os livros apontavam um longo caminho a ser percorrido. Mostravam-me que é preciso ir além. Concluí o Mestrado em 2016, com a dissertação “As implicações da Prova Brasil no currículo de Língua Portuguesa: concepções e práticas de uma escola pública de Duque de Caxias-RJ”, sob a orientação do Professor Ivan Amaro.

Durante as observações realizadas por ocasião da pesquisa de Mestrado, pude observar o quanto os docentes estavam se sentindo pressionados e inquietos, no tocante às posturas que deveriam adotar com relação às avaliações externas, que eram inquietações nas quais também estava inserida. Desde então, surgiu o desejo de ouvi-los, isto é, de realizar um estudo em que suas vozes e suas experiências pudessem ser expressas, diferentemente do que acontece nas políticas de avaliação, onde as vozes dos professores não são ouvidas, visto que são meros implementadores.

Para tal, busquei compreender e problematizar a relação entre os fazeres docentes e as políticas de avaliação externa, analisando a maneira como as professoras avaliam o todo e os alunos individualmente. Propus-me, então, a realizar uma investigação a partir da inserção das políticas de avaliação externa (Sistema de Avaliação da Educação de Niterói –SAEN) nesse município.

Considero este momento um marco para a motivação da pesquisa, pois, a partir de então, os docentes deixaram de ser apenas avaliadores e tornaram-se, também, avaliados, visto que a partir da implementação do SAEN, no ano de (2013), estas avaliações, passaram a ser realizadas com as turmas do 5º ano, produzindo dados micro para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos da Rede municipal de Niterói, juntamente com as avaliações que fazem parte da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil), que produzem dados macro que servirão como base para a composição do IDEB específico do município e,

posteriormente, os dados de cada unidade escolar, assim como o trabalho realizado pelos educadores, também colocado em questão.

Quem são os avaliadores avaliados? Quais suas percepções sobre as políticas de avaliação propostas e desenvolvidas pela Rede municipal de educação de Niterói? Tenho inúmeras questões, dúvidas e procuro preencher as lacunas de silenciamento. Tais questões foram observadas durante a pesquisa de Mestrado e, naquele momento, estas inquietações não puderam ser aprofundadas e discutidas.

Em 2018 ingressei no doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e para o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC) sob a coordenação da Professora Maria Inês Marcondes.

Desta forma, a presente tese investigou as influências das políticas de avaliações do SAEN sobre os fazeres docentes, a partir da perspectiva dos próprios professores. Nesse sentido, o meu interesse por esta pesquisa foi gerado a partir da necessidade de compreender e problematizar a relação entre estes fazeres e as avaliações, dando atenção e a devida importância ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da Educação Básica, cujas turmas são submetidas às referidas avaliações. Por este motivo a pesquisa buscou ouvi-los, expor suas questões, suas inquietações e principalmente suas opiniões sobre a política de avaliação municipal (SAEN).

A literatura disponível sobre as políticas de avaliações externas no âmbito nacional e estadual é bastante vasta, porém, quando fazemos um recorte para o município de Niterói (no qual atuo), encontramos poucos trabalhos. Sendo assim, a proposta desta investigação parte da necessidade de saber mais sobre o tema, uma vez que há uma lacuna profunda sobre experiências, relatos e percepções dos professores sobre a relação “estabelecida” entre eles, em seus fazeres docentes e as avaliações.

As contribuições de Barreto, Fernandes, Wolf, Souza e Arosa (2008), contidas no livro *Ciclos em Debate*, organizado pela Prof.^a Dr.^a Gisele Barreto Cruz (na época, coordenadora geral dos pedagogos e orientadores

educacionais da Fundação Municipal de Educação de Niterói), apontam uma modificação acerca do entendimento de tempos e espaços no município de Niterói. Além disso, trazem a historicidade da implementação das políticas dos ciclos nesse município, o que nos possibilita analisar as transformações ao longo do tempo. Transformações estas que resultaram no modelo escolar que temos atualmente.

A escola de hoje não é como a de ontem. Ela vem passando por mutações que provocam contradições e exigem redimensionamentos estruturais. Tenho entendido que para mediar um processo de aprendizagem que leva em conta os tempos dos alunos, seus percursos identitários, seu processo de socialização, os tempos e espaços da e na escola têm que mudar. A forma seriada não atende essa condição [...] A forma ciclada, ainda em construção, contrapõe-se à forma seriada, acenando com a possibilidade de experimentarmos meios alternativos de organização e gestão do trabalho pedagógico escolar (Barreto, 2008, p. 22).

A autora ainda destaca que assumir uma escola em ciclos implica romper definitivamente com a forma seriada de organização, buscando conceber um novo modo de estrutura escolar e estabelecer a continuidade do processo educativo, de modo que a lógica do tempo passa a ser subjetiva. Nos ciclos, o tempo de aprender é o mesmo tempo de superação das dificuldades.

Não basta eliminar a seriação e rever metodologicamente a estruturação dos tempos e espaços da escola, se o modelo que emergir daí continuar separado da vida, formando fora da atualidade, e continuar a reproduzir as relações de poder vigentes no modelo seriado (Barreto, 2008, p. 23).

Cabe ressaltar que as políticas de organização de tempos e espaços em ciclos são totalmente originadas na concepção de tempos de aprendizagem, nacionais, sendo tal modelo uma configuração educacional tipicamente brasileira.

Acrescente-se que assim como Ball (2016), Barreto (2008) ressalta a importância da atuação docente na escola, não somente para a implementação desta política de ciclos especificamente, mas a relevância dos professores como um todo, trazendo o protagonismo de suas ações, e

reafirmando a centralidade do papel dos professores para o sucesso das ações pedagógicas propostas e, de sua concretização, na prática docente. Para Barreto (2008) os professores atuam como proponentes deste novo modelo escolar, no qual está presente a reflexão sobre a configuração de tempos e espaços. Para a autora, é no contexto da sala de aula que o conhecimento curricular vai se desenvolver de forma direta e sistemática. Afirma ainda que os professores atuam como mestres do ofício de ensinar e são os sujeitos mais importantes no encaminhamento deste processo.

Na reflexão apresentada pela autora, observamos suas preocupações sobre a importância do protagonismo docente e, conseqüentemente, a questão curricular. Logo, trazer uma reflexão acerca dessa transformação nos tempos e espaços no município pesquisado foi de grande valia, pois possibilita aos leitores desta pesquisa uma maior compreensão sobre os meandros pedagógicos do município de Niterói. Além disso, ela poderá servir de suporte aos professores desta rede de ensino sobre a origem de fatores que interferem diretamente na sua própria prática. Diante disso, pode-se refletir sobre ela, problematizá-la e contribuir para ações de reflexão e transformação da realidade por eles enfrentada.

Acredito que o conhecimento sobre fatos relevantes e fazeres docentes, no que se refere à avaliação, poderá suscitar nos professores o autoconhecimento necessário à sua posição como protagonistas deste processo, especialmente pelo fato de que eles próprios narram suas experiências com as políticas de avaliação.

1.2 **Objetivando a pesquisa**

Esta pesquisa investigou a relação entre os fazeres pedagógicos de 12 professores de turmas do quinto ano de 4 escolas da Rede Municipal de Niterói e a política de avaliação externa Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN), proposta neste município.

Trabalhou-se com a hipótese de que estas avaliações externas municipais incidem direta ou indiretamente sobre os fazeres docentes,

refletindo-se em suas ações, escolhas metodológicas e na organização de suas ações como um todo. De acordo com Bardin (2011), a hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar (confirmar ou infirmar). Por isso, para analisar metodologicamente tais ações, recorreremos aos instrumentos de análise de conteúdo propostos pela autora.

De acordo com nossa hipótese formulamos os seguintes objetivos específicos:

- aferir possíveis avanços na aprendizagem dos alunos, sob a ótica docente;
- identificar os artefatos pedagógicos utilizados pelas docentes na incidência direta ou indireta das avaliações do SAEN sobre seus fazeres;
- analisar as possíveis influências das avaliações do SAEN sobre as escolhas metodológicas realizadas pelas docentes.

As questões norteadoras que serviram como bases para a pesquisa são:

- As políticas de avaliação do SAEN podem contribuir efetivamente para avanços na aprendizagem dos alunos da rede municipal de Niterói?
- Metodologicamente, as avaliações do SAEN influenciam no currículo proposto, no tempo destinado ao ensino de cada disciplina?
- Os planos de aula, de curso e as avaliações da aprendizagem trimestrais são elaborados de acordo com algum tipo de diretriz contida ou proposta pelo SAEN?
- Estas avaliações modificaram de alguma forma os fazeres docentes?
- Quais as maiores inquietações dos professores frente às políticas implementadas e não atuadas?

- Os professores possuem a consciência de que são os principais atores para que as políticas propostas possam ser postas em prática no chão da escola, de acordo com a realidade social na qual cada Unidade Escolar está inserida?

Para responder tais questões, os capítulos foram organizados de forma a atender as necessidades presentes na pesquisa.

Durante as investigações para a elaboração desta tese, alguns direcionamentos e posicionamentos metodológicos foram se constituindo e algumas questões relevantes para a organização do texto foram sendo delimitadas.

Sobre a forma como este trabalho foi organizado, a primeira seção está direcionada às questões da pesquisa e o que a motivou, a delimitação do objeto, as justificativas e alguns itinerários iniciais, tais como: o porquê do recorte feito para as turmas do quinto ano do ensino fundamental; por que a escolha no município de Niterói, *lócus* da pesquisa e a apresentação do campo.

Na segunda seção, apresento os fundamentos teórico-metodológicos adotados para compor o escopo do texto, bem como os referenciais utilizados como norteadores do discurso desenvolvido na investigação.

Na terceira seção, apropriei-me do discurso de Ball que enfatiza a ação dos professores como formuladores das políticas. Para tanto, realizei uma análise das políticas de avaliação em nível nacional e internacional.

Na quarta seção, convidei as professoras a expor suas percepções sobre a política de avaliação implementada no município de Niterói, buscando identificar em suas falas as diferentes maneiras pelas quais uma mesma política pode ser ressignificada. De que maneira as políticas de avaliação, que no caso do município de Niterói agora são específicas, têm ganhado cada vez mais destaque?

Na quinta seção, trouxe a análise dos dados produzidos nas entrevistas realizadas com os profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Niterói. Busquei captar as formas como as professoras, no

chão da escola, fazem uso de criatividade e estratégias para adaptar as propostas das políticas de avaliação à realidade.

Na sexta seção, continuo problematizando a relação entre os professores e as avaliações externas, trazendo para o debate a percepção das professoras e gestoras sobre as políticas de avaliação.

Na sétima seção, trouxe as conclusões acerca da relação Avaliador/Avaliado proposta nesta tese, com os resultados obtidos pela pesquisa, assim como o diálogo com os autores que a referendaram.

Ressalto que quando propus esta investigação, pretendia detectar os caminhos que levaram o município de Niterói até o cenário educacional que ele tem hoje. Além disso, buscava problematizar a razão por que tais políticas têm ganhado cada vez mais visibilidade e importância para os órgãos governamentais, a nível nacional, estadual e municipal. Quais eram as concepções por trás das ações de controle das/nas escolas por meio das políticas de avaliação externa? O que os professores e gestores pensam acerca da cultura do exame, tão questionada por Barriga? Quais suas percepções sobre o fato de, além da avaliação nacional Prova Brasil, os alunos da RMEN também passarem a realizar mais uma avaliação externa, agora em nível municipal, além das avaliações trimestrais da aprendizagem já presentes na proposta pedagógica da Rede?

A rede municipal de Niterói costumava realizar apenas avaliações da aprendizagem, avaliações estas que eram aplicadas trimestralmente em todas as turmas e escolas, a fim de detectar possíveis defasagens no desempenho dos alunos, reavaliar as ações metodológicas utilizadas e criar estratégias que propiciassem a melhoria no rendimento dos alunos.

De acordo com o Referencial Curricular de Niterói (RCN), a avaliação pode ser contextualizada de três formas:

Avaliação da aprendizagem (que se realiza nas salas de aula, com relação ao desempenho dos alunos e alunas), avaliação institucional interna e externa (que se constitui na avaliação que se faz da escola como um todo, nos seus aspectos constitutivos de funcionamento) e avaliação de redes da educação básica (que é a que se realiza por intermédio de processos de larga escala, protagonizados pelos governos federal, estadual e municipal, com vistas a analisar resultados em termos de desempenho de alunos e redes, taxas de retenção, evasão e indicadores que permitam a análise da eficiência e eficácia dos sistemas educativos) (RCN, 2010, p.16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2010) enfatizam que a avaliação no sistema educacional deve caracterizar-se dentro dessas três perspectivas. O município de Niterói defende uma visão de avaliação coadunada pelo olhar da pesquisa, perpassada pelo viés tecnológico em todo o currículo, com a valorização da cidadania e diversidade cultural apontadas em todo o RCN. Este documento enfatiza a necessidade de realizar uma avaliação que reconheça as potencialidades dos estudantes, que envolva toda a comunidade escolar no desenvolvimento das metodologias, instrumentos e formas de integração da avaliação que funciona como um instrumento da educação de qualidade para toda a Rede Municipal.

Nessa perspectiva de avaliação adotada anteriormente pela Rede Municipal de Niterói (RMN), observava-se uma maior ênfase nas avaliações da aprendizagem realizadas no chão da escola. Porém, o que temos notado nesta última década é o movimento inverso, a valorização das avaliações em larga escala, tanto em nível nacional, como é o caso do Saeb, quanto municipal, a exemplo do recente Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN).

Na perspectiva avaliativa da RMEN, tais mudanças de “rumo” foram um dos grandes incentivos para a realização desta pesquisa, motivo pelo qual me propus a realizar uma análise mais fidedigna, a partir da opinião dos professores e gestores das unidades municipais de educação, quanto à implementação do SAEN e as ações específicas realizadas por cada unidade escolar, a fim de atender as demandas suscitadas pelas avaliações externas a níveis nacional e municipais.

1.3

Novo texto para um antigo contexto

No ano de 2021, o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aprovou novas diretrizes para a realização do SAEB. A portaria N° 250, de 5 de julho, que

regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, resolve:

Art. 1º Estabelecer, na forma desta Portaria, as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021.

Parágrafo único: O Inep realizará o Saeb em regime de parceria com o Distrito Federal, Estados e Municípios.

Art. 2º O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;

II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;

III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e

IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa.

Os dois primeiros Artigos Normativos do Saeb 2021 persistem com os objetivos, a nosso ver, questionáveis de avaliação, utilizando os verbos imperativos “avaliar”, “comparar” e “monitorar” em relação ao desempenho dos alunos em tais avaliações, com vistas à melhoria da “qualidade” da educação brasileira.

Novo texto, velhos objetivos. O Artigo 3º exemplifica esta afirmação, utilizando-se de múltiplos artefatos para determinar o que seria esta “qualidade”:

Art. 3º Considerando a qualidade da Educação Básica como um atributo multidimensional, o Saeb toma como referência sete dimensões de qualidade da Educação Básica que se inter-relacionam para promover percursos regulares de aprendizagens com vistas à formação integral dos estudantes brasileiros:

I - Atendimento Escolar;

II - Ensino e Aprendizagem;

III - Investimento;

IV - Profissionais da Educação;

- V - Gestão;
- VI - Equidade; e
- VII - Cidadania, Direitos Humanos e Valores (Brasil, 2021).

Os artigos 4º e 5º definem a população escolar alvo e a população referência para a realização das avaliações do Saeb. Já o artigo 7º especifica a população que será avaliada pelo Saeb, de acordo com os dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2021.

O Artigo 9º, por sua vez, determina que, a partir do mês de setembro do ano de 2021, as escolas participantes do Saeb irão passar a ser contatadas por instituições contratadas pelo Inep, a fim de realizar o agendamento da aplicação dos instrumentos que compõem o Saeb. As datas definidas para a aplicação das avaliações ficou para o período compreendido entre 08 de novembro a 10 de dezembro do ano de 2021.

Com relação aos instrumentos que fazem parte do Saeb, a portaria 250, o Artigo 11, determina que serão aplicados os instrumentos constantes nos incisos a seguir:

- I - Questionários para Secretarias Municipais de Educação, a serem respondidos pelos titulares da pasta nos Municípios;
- II - Questionários para Diretores de Escola, a serem respondidos pelos responsáveis legais das unidades escolares;
- III - Questionários para Professores das Turmas, para a população alvo dos incisos I, II e V do Art. 5º;
- IV - Questionários para Estudantes das Turmas, para a população alvo dos incisos I e II do Art. 5º;
- V - Testes de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas para uma amostra de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência Matrizes de Referência elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular de 2017;
- VI - Testes de Língua Portuguesa e Matemática para uma amostra de estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência Matrizes e Referência elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular de 2017; e
- VII - Testes de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio (Brasil, 2021).

As turmas do 5ºano, foco desta investigação, são avaliadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tanto nas avaliações que compõem o Saeb quanto nas avaliações do SAEN. Tal fato torna necessária uma boa compreensão da linguagem oral, escrita, leitura e interpretação textual.

Ainda sobre o Saeb, destaque-se que o Artigo 17 trata dos resultados obtidos pelas escolas que participaram das avaliações externas. O INEP, juntamente com o MEC, possui um prazo de 90 dias para divulgar os dados parciais das avaliações para diretores pelo sistema online disponível no portal do INEP.

O documento aponta ainda, em seu Artigo 18, que há um prazo de 7 dias após a publicação destes resultados para a interposição de recursos, desde que estes estejam fundamentalmente justificados.

Gostaria de concluir esta parte introdutória sobre as novas regras organizacionais do Saeb chamando a atenção para o fato de que, metodologicamente, o documento possui ínfimos avanços, mantendo um discurso de *produção de indicadores de qualidade* da Educação Básica.

Mesmo com alterações no texto principal, que determina as diretrizes para a realização do Saeb, está claro que a finalidade destas ferramentas avaliativas é quantificar, classificar, produzir dados numéricos que possam transcrever em números o conhecimento dos estudantes, a partir dos testes cognitivos que, de acordo com o entendimento de alguns pesquisadores da área, não são capazes de expressar a aprendizagem em números, captando apenas momentos específicos da aprendizagem.

1.4 O campo



Figura 1 - Museu de Arte Contemporânea (MAC)

Fonte: Banco de Imagens de Niterói. Stock.photo.com.

A cidade de Niterói, originalmente fundada como aldeia de São Lourenço dos Índios, pelo cacique Arariboia, tornou-se uma cidade muito importante no contexto fluminense, pois foi capital estadual em dois períodos distintos, de 1834 a 1893 e de 1903 a 1975 (MOTTA, 2001). No ano de 1975, ano da fusão com o Estado da Guanabara, deixou de ser a capital, perdendo esse título para a cidade do Rio de Janeiro.

Niterói está localizada no estado do Rio de Janeiro, faz parte do conjunto de 21 (vinte um) municípios que integram a Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ). Distribuídas em 5 (cinco) regiões do município – Região das Praias da Baía, Região Norte, Região de Pendotiba e Região Oceânica –, a Rede Municipal de Educação de Niterói (RMEN) conta com 91 (noventa e uma) unidades de educação.

O município de Niterói-RJ completou 448 anos em 22 de novembro de 2021, sendo o quinto mais populoso do estado do Rio de Janeiro. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), conta com uma população estimada de 516.981 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 133.757km.

Segundos os dados da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgados em 2013, o município apresenta o mais elevado Índice de Desenvolvimento Humano do Estado do Rio de Janeiro, e é o 7º maior entre os municípios brasileiros. Além disso, aparece na 13ª posição entre os municípios do país, segundo os indicadores sociais referentes à educação (IBGE, 2021).

Município	IDH
1º Niterói	0,837
2º Rio de Janeiro	0,799
3º Rio das Ostras	0,773
4º Resende	0,768
5º Maricá	0,765

Quadro 1 - Índice de desenvolvimento humano por município do estado do Rio de Janeiro em 2010

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>.

Essa importância (e o antigo status de capital) serviu para que a cidade fosse muito bem assistida de equipamentos públicos, construídos e mantidos pelo governo estadual, dentre os quais se destaca uma importante rede estadual de ensino que abriga no segundo segmento do ensino fundamental o triplo do número de matrículas da rede municipal e se põe em pé de igualdade com a grande rede privada que há nessa cidade.

No ano de 2016, o IBGE estimou que 43% da população niteroiense recebia salário médio mensal de 3,2 salários mínimos, e 29,5% recebiam até meio salário mínimo. A taxa de mortalidade infantil era de 10,51 para 1.000 nascidos vivos e a rede de saneamento básico cobria 91,1% dos domicílios.

Na economia, setores do comércio e turismo são fortes geradores de emprego, juntamente com o setor de serviços e construção civil. O município também faz parte da Bacia de Campos e, em 2017,

[...] a receita dos royalties e de participações especiais do petróleo para o município disparou, fazendo dele o segundo do

estado que mais recebe esse tipo de compensação. A 260 quilômetros da costa da cidade, está o Campo de Lula. Esta proximidade é o que garante a Niterói 43% dos royalties de lá (O Globo, 2017).

No campo educacional, Niterói é considerada a cidade com a maior escolarização dentre os municípios do estado do Rio de Janeiro, acumulando um percentual de 9,5 anos de estudo, em média, para cada cidadão entre a população de 7 a 14 anos, com taxa de alfabetização de 97,7% (IBGE, 2010).

Niterói recebeu do MEC, no ano de 2007, o selo “Cidade livre do analfabetismo”, concedido a 64 municípios que conseguiram reduzir a taxa de analfabetismo para menos de 5%. Naquele ano, sua taxa era de 3,55%.

Nota-se que o município sempre demonstrou preocupação com a questão educacional. No início da década de 1970, começaram os primeiros movimentos para abertura de novas escolas, de estruturação das unidades já existentes e para substituir as escolas que funcionavam em prédios cedidos por prédios próprios. Naquele contexto, fez-se necessária também uma política de ampliação do quadro dos profissionais da educação, justamente para atuar nas novas unidades construídas ou compradas pela administração municipal.

Atualmente, de acordo com o Portal da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), a Rede Municipal conta com 49 Unidades de Educação (UEs), das quais 17 também possuem atendimento de Educação Infantil, 3 Unidades Escolares de Educação Integral (UETIs), 43 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), sendo que 3 dessas são Núcleos Avançados de Educação Infantil (NAEIs), e 20 creches comunitárias, vinculadas à Rede através de convênios e supervisionadas pelo Programa Criança na Creche. Este quantitativo de Unidades Escolares está distribuído em 7 pólos. Os pólos se organizam de modo a atender as 5 regiões nas quais a RMEN está dividida, sendo elas: Praias da Baía (pólos 1 e 6), Norte (pólos 2, 3 e 5), Oceânica (pólo 7), Pendotiba (pólo 4) e Leste (onde 2 bairros pertencem ao pólo 7) (Portal FME, 2020, n.p.).

No início do século XXI, Niterói expandiu sua rede de Unidades Escolares e investiu na realização de concursos públicos destinados especificamente ao quadro do magistério, contemplando professores, pedagogos e pessoal de apoio especializado. No final do século XX, o

município já contava com um total de 33 escolas que atendiam a aproximadamente 16.500 alunos (Goulart, 2011, p. 289).

A estrutura organizacional da RMEN também sofreu inúmeras transformações, principalmente com relação à proposta pedagógica municipal que adotou o regime de ciclos para toda a Rede.

Nas redes públicas de ensino, as experiências em ciclos têm sido revisadas no sentido de ampliar as possibilidades de uma nova escola possível, como, por exemplo, a Escola Plural (BH), a Escola Cidadã (POA), as experiências em São Paulo, Rio de Janeiro, Niterói, Duque de Caxias (Fernandes, 2008, p. 55).

Organizar a RMEN em ciclos foi uma Proposta Pedagógica intitulada “Escola do Nosso Tempo”, que teve início no ano de 1999. Esta proposta estava contida nas Portarias SME/FME nº 003/98 de 03/11/98 e na Portaria SME/FME nº30/98, de 10/12/98, com base na LDBEN nº9394/96. Para consolidar a Proposta Pedagógica de estruturar as escolas em Ciclos, a RMEN propôs a elaboração da Escola do Nosso Tempo, criada no ano de 1999, substituindo as Portarias anteriores.

As ações desenvolvidas pela FME ao reestruturar a RMEN em ciclos. Esta proposta teve como objetivo criar uma nova realidade em que os resultados do fracasso e evasão escolares apresentados até então, fossem combatidos e um novo paradigma do processo ensino/aprendizagem se instaurasse, em consonância com uma nova perspectiva de escola pública (RCN, 2010, p. 19). Tais ações da FME vêm ao encontro do que defende Fernandes (2008), ao afirmar que é preciso classificar os ciclos não como um método de ensino, tampouco como um sistema de ensino. Os ciclos dizem respeito à forma de distribuição e organização dos alunos que passam pela escola, criando possibilidades para além dos moldes fechados da seriação, visto que buscam levar em consideração as especificidades dos estudantes.

1.4.1 A Fundação...



Figura: 2 Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME)

Fonte: Banco de Imagens de Niterói. Stock.photo.com.

A Fundação Municipal de Educação de Niterói, criada em 1991, com base na Lei nº 924/91 e no Decreto nº 6.172/91, da mesma forma que muitas outras fundações públicas foi mantida como instituição de direito público e, por esse motivo, é comparável a uma autarquia, tendo os servidores os mesmos direitos dos servidores públicos, e sendo mantidas as demais regras aplicáveis aos órgãos públicos da administração direta e indireta.

Nesse sentido, a FME surgiu com o objetivo de “modernizar” e tornar mais “eficaz” e “eficiente” a administração pública. Em Niterói, a FME é responsável por administrar a educação municipal, como se fosse uma Secretaria Municipal de Educação. Em face disso, a secretaria de educação no município (SME) exerce um papel apenas burocrático e praticamente não possui ligação com a vida cotidiana da rede municipal. Atualmente, o presidente da FME e o Secretário de Educação de Niterói são respectivamente, os Professores Fernando Cruz e Vinícius Wu.

Dentro do propósito de se formar uma rede, a FME promoveu em 1996, o “Acontecendo - 1º Congresso de Educação de Niterói” que propiciou trocas de experiências entre as escolas.

Além de oferecer cursos, encontros e oficinas para a formação permanente dos profissionais da rede, a Fundação estabelece convênios com a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (Fernandes, 2003, p. 144).

Autores como Teixeira (2001) ressaltam que o foco da FME está direcionado para as demandas pedagógicas da RMEN, enquanto a SME, fica encarregada das demandas de cunho administrativo-burocrático.

Sendo assim, a história da FME é marcada por inovações e um pouco de ousadia, visto que alguns gestores que passaram pela Fundação, desde o período de sua criação, propuseram ações consideradas inovadoras, quando comparadas com as demais políticas municipais de educação.

Dentre essas inovações gostaria de destacar a criação da proposta pedagógica para o município, no ano de 1999, que apresenta um quadro de objetivos, conteúdos, conceitos e competências para cada disciplina e cada ciclo da escolaridade, o que não existia na proposta anterior.

A nova proposta político-pedagógica criada pela FME, na gestão do governo de Jorge Roberto Silveira reeleito em 1998, tendo na ocasião, Plínio Comte Leite Bittencourt como Secretário Municipal de Educação e Presidente da FME. Se antes, o slogan da secretaria era a "Política de Inclusão", agora a secretaria nomeia sua proposta pedagógica de "Construindo a Escola do Nosso Tempo". A nova proposta (1999b, p.7) e teve seus fundamentos debatidos com o corpo docente das escolas durante o processo de sua elaboração (Fernandes, 2003, p.147).

Algumas medidas da FME, ao longo desses poucos mais de vinte anos de existência, ao contrário de serem medidas "gerencialistas" ou excludentes, acabaram por tornarem-se referências democráticas, como no caso das eleições diretas para a direção das escolas municipais, a implantação da avaliação continuada (embora questionada) e dos ciclos. Outra medida favorável à rede municipal se dá no atendimento de alunos Portadores de Necessidade Educacionais Especiais (PNEE).

Ressalte-se que na década de 1990 existia uma relação entre a esfera pública, (FME), e algumas entidades privadas ou do terceiro setor.

(BRASIL, 1995). Mas, ao longo destes 20 anos de atuação a FME propôs inúmeras ações, umas entendidas como inovadoras, como a organização dos tempos em ciclos, outras ações consideradas questionáveis. Porém, a FME ainda é alvo de investidas políticas, visando atender esta ou aquela aspiração dos governantes municipais.

A FME possui grande importância para os servidores públicos municipais, por isso ela precisa estar para além de interesses meramente políticos ou eleitoreiros. Ao atuar como instância que faz a ponte entre o poder público municipal e os servidores municipais (professores, gestores, pedagogos), a FME torna-se uma potente ferramenta para a implementação de qualquer plano municipal, desde o seu planejamento e análise, até que este chegue ao chão da escola.

Portanto, além de aproximar os professores das propostas elaboradas pela gestão municipal, a FME também possui a incumbência de elaborar as propostas, apresentá-las, discuti-las e fazer as negociações cabíveis entre as duas esferas (gestão municipal/gestão escolar).

De fato, a FME é o local de acolhimento dos docentes, das propostas da rede para ações e inovações. Além disso, ela acompanha de perto as escolas da Rede, divididas em pólos, bem como as avaliações externas SAEB e internas SAEN, fazendo intervenções diretas e indiretas nas unidades escolares. Sendo assim, a FME é o coração pulsante da educação niteroiense, lugar de acolhimento, encontro, confronto, diálogo e pertencimento dos profissionais da RMEN.

Sobre esse assunto, Santos Costa (2015) ressalta que, “mesmo diante das contradições que possam cercar esse processo”, a FME “apresenta em sua recente história uma tradição em investir em discussões curriculares, ora de forma mais objetiva, ora de forma mais tímida” (Santos Costa, 2015, p. 39).

1.4.2

Por que o município de Niterói e turmas do 5º ano?

“A ponte e eu! Sim, temos uma relação de amor e ódio. Ela separa o sonho da realização profissional dos gestos afetuosos, da família... dos filhos... dos amigos... Torna possíveis os sonhos e, me confronta com a realidade!” (Silva, 2022).



Figura 3 - Ponte Presidente Costa e Silva (Ponte Rio-Niterói)

Fonte: Banco de Imagens de Niterói. Stock.photo.com.

Atuando como professora da Rede Municipal de Niterói nesta última década (em 10 de junho de 2021, completei 11 anos nesta Rede), venho observando as transformações ocorridas nas ações desenvolvidas pelos docentes. Dentre elas, destaco as políticas de avaliação externa, que, em um primeiro momento, eram apenas nacionais, mas atualmente tornaram-se também municipais.

Seguindo o exemplo do estado e do município do Rio de Janeiro, o município de Niterói, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Fundação Municipal de Educação (FME), elaborou um sistema próprio de avaliação, pautando-se no recorrente discurso de melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas municipais.

A partir do ano de 2013, Niterói passou a elaborar uma avaliação institucional própria, nos moldes das avaliações em larga escala. Tal política causou *a priori* um estranhamento nos profissionais da Rede, depois surgiram outras questões, como a possível perda da autonomia dos docentes, políticas de responsabilização, ranqueamento e competitividade entre docentes e Unidades Escolares.

Algumas pesquisas abordando a implantação de um sistema próprio de avaliação no município têm sido realizadas nos últimos anos, dentre

estas gostaria de destacar o trabalho de Maurício e Vasconcellos (2018) que abordam a historicidade e elaboração deste sistema avaliativo.

As autoras destacam que algumas políticas municipais foram as precursoras do SAEN. Parece-nos que já havia por parte da administração municipal alguns movimentos que culminaram neste instrumento:

Antecederam ao SAEN, nos últimos vinte anos, na rede municipal de Niterói diferentes propostas pedagógicas relacionadas ao currículo e à avaliação: Avaliação Continuada: a experiência da FME/Niterói, de 1995; “Construindo a Escola do Nosso Tempo (primeira proposta de ciclos), instituída no ano de 1989; “Escola de Cidadania” (segunda proposta de ciclos) de 2008 e o “Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Niterói: uma construção coletiva, atual proposta, publicada em de 2010 (Maurício e Vasconcellos, 2018, p. 195).

As pesquisas realizadas por Fernandes (2003), Matheus (2009), Arosa e Cunha (2013) também abordaram as políticas de avaliação e currículo implementadas na rede municipal de ensino de Niterói, na última década do século XX.

Maurício e Vasconcellos trazem um pouco da historicidade das avaliações do SAEN, quanto ao programa os autores destacam que:

Um dos programas que antecederam o SAEN foi o Programa Avaliar para Conhecer, que se configura como primeira ação a ser implementada pelo sistema, ou seja, para o conjunto de professores, a estrutura e o funcionamento do sistema não são claros, a referência que eles têm do SAEN diz respeito à avaliação aplicada aos alunos nos anos de 2013 e 2015 (Maurício e Vasconcellos, 2018, p. 196).

Criado pela Lei Municipal nº 3.067/2013, o SAEN surgiu como um sistema de avaliação institucional alternativo que buscava considerar outros elementos do contexto educativo, com o objetivo de alcançar uma qualidade da educação. Ao analisá-lo, nota-se que tais elementos foram agrupados em quatro dimensões: Gestão da Rede Municipal, Gestão Escolar, Gestão do Trabalho Pedagógico e Gestão das Aprendizagens.

A relação entre estas quatro dimensões teve origem nas políticas nacionais e internacionais de avaliação que visam a melhoria da

“qualidade” da educação, utilizando-se de ferramentas avaliativas e responsabilização dos gestores e educadores pelos resultados obtidos em avaliações neste formato:

No caso do SAEN, essa relação aparece na influência da política nacional, e, principalmente, ao identificar a quais sujeitos o texto é dirigido, nesse caso, à comunidade escolar, pois o SAEN “será implementado pela SEMECT/FME, por meio da Assessoria de Avaliação Institucional, em parceria com a comunidade escolar” (NITERÓI, 2015). É um exemplo da disputa de sentido aparece na portaria que regulamenta o SAEN quando se refere à “responsabilização participativa”, deixando a cargo dos atores diretamente envolvidos nessa política a disputa pelo sentido de participação (Maurício e Vasconcellos, 2018, p. 195).

Nessa perspectiva, a formulação do problema deste trabalho surgiu a partir do confronto entre os fazeres pedagógicos desenvolvidos pelos professores das turmas do 5º ano e incidência das avaliações externas. Por meio dela, buscou-se compreender a existência (ou não) de estratégias propostas pelas escolas pesquisadas, ou até mesmo pela Fundação Municipal de Educação (FME), com o intuito de propor ações direcionadas à realização das avaliações do SAEN.

Optei pela análise das atividades pedagógicas desenvolvidas nas turmas do 5º ano do segundo segmento do ensino fundamental, por serem estas turmas um dos principais “alvos” das políticas de avaliação externa. Ou seja, por serem submetidas a avaliações que serão utilizadas para compor a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Vale lembrar que utilizando como base os dados aferidos após a realização da avaliação externa, neste caso, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil, e informações específicas, como o fluxo de alunos por turma, é elaborado, então, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) específico de cada unidade escolar.

Pensando nisso, inicialmente busquei analisar a percepção dos professores sobre os dados produzidos pela Prova Brasil. Porém, a necessidade de problematizar as avaliações do SAEN assumiu o protagonismo da investigação de maneira gradual. Escolhi, portanto, classificar o SAEN, como uma “*multiavaliação*”, pois ao mesmo tempo em

que ele pode ser visto como uma avaliação institucional, também assume o papel de avaliação em larga escala.

Sinto-me inquieta quando se trata deste tema, por ter atuado com turma do quinto ano durante cinco anos consecutivos. Diante disso, posso afirmar que estive diretamente inserida neste contexto ambíguo, onde, ao mesmo tempo em que fui uma avaliadora das turmas do 5º ano, tive o trabalho pedagógico avaliado (Avaliador/Avaliado) por um instrumento de medida que é utilizado para aferir e quantificar a educação oferecida nas unidades escolares.

Destaque-se, portanto, que a partir da investigação realizada no decorrer deste estudo, os dados das últimas edições desta avaliação serão confrontados, analisados e problematizados à luz dos autores que refletem sobre este tema. Além disso, as vozes das professoras das escolas selecionadas para a pesquisa são ouvidas, ou seja, as informações por elas apontadas acerca das avaliações possibilitarão um maior entendimento a respeito do tema, com o objetivo de aquietar ou inquietar-nos ainda mais como docentes atuantes na escola pública, que acreditam em uma educação de qualidade sem que estas sejam classificadas ou desqualificadas por notas, metas ou ranqueamentos.

1.5

Apresentando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Um dos documentos “vigentes” no cenário educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular BNCC é um documento normativo que define o conjunto orgânico das aprendizagens “essenciais” que “todos” os alunos devem aprender ao longo da educação básica. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) este documento substitui o direito à educação ao direito à “aprendizagem”.

Partindo do princípio da diversidade e multiplicidade de indivíduos atendidos nas escolas públicas em nosso país, chama-nos atenção que um dos principais documentos normativos no âmbito da educação nacional possa propor uma uniformidade ou algo próximo a isto, quando se refere à

aquisição de aprendizagens por partes dos estudantes. Tal afirmação está deveras distante de nossa realidade educacional, pois as múltiplas aprendizagens adquiridas pelos estudantes são singulares, estando distante o ideário de que estes deveriam possuir as aprendizagens propostas pelo referido documento ao final do seu ciclo de estudos/ anos de escolaridade ou séries.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, a BNCC traz uma ênfase para os anos iniciais do Ensino Fundamental e o ciclo de alfabetização, por acreditar que estes sejam os principais momentos do processo de aquisição da linguagem, momento do qual dependem todas as outras aprendizagens, visto que, a partir do momento em que os estudantes possuem domínio sobre a linguagem as possibilidades de aprendizagem tornam-se mais acessíveis.

O documento afirma que, neste momento inicial do ciclo, a ação pedagógica torna-se essencial e deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

De acordo com a BNCC, o domínio da língua portuguesa articula-se com as práticas de atuação e com outros campos, propiciando aos estudantes a possibilidade de apropriar-se de outros conhecimentos a partir do domínio da linguagem construído ao longo do primeiro ciclo do ensino fundamental. Dessa forma, afirma-se mais enfaticamente que os PCNs e a BNCC buscam apresentar ações normativas para unificar as ações pedagógicas no campo da linguagem. Tal preocupação também aparece no PCN, que ressalta a dificuldade apresentada pelas escolas sobre “ensinar a ler e escrever”. Este documento aponta a dificuldade de dominar a linguagem oral e escrita como um dos principais fatores responsáveis pelos longos períodos de fracasso escolar.

A BNCC, por sua vez, apresenta uma proposta que valoriza o processo de aquisição da linguagem por parte dos estudantes, dando a ele visibilidade e importância. Porém, por se tratar de um instrumento normativo ela traz em sua essência um conjunto de “normas” para a

realização do trabalho em todos os campos do conhecimento. Nesse sentido, ela separa a linguagem em quatro campos de atuação para os anos Iniciais do Ensino Fundamental: o campo da vida cotidiana, o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa e o campo da vida pública.

O documento apresenta um conjunto de competências gerais e específicas no campo da linguagem, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Dentre as dez competências gerais propostas pela BNCC, gostaria de destacar a elencada em quarto 4º lugar, que nos orienta a:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2018, p. 67).

Em se tratando de competências específicas ao campo da linguagem no ensino fundamental, dentre as dez competências apresentadas pela BNCC, gostaria de destacar quatro: a primeira, a segunda, a sexta e a sétima:

1º Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2º Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

6º Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7º Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (BNCC, 2018, p.87).

Ao pensarmos sobre a importância da linguagem na vida educacional dos estudantes, conseguimos relacioná-la às avaliações externas, visto que, tanto as avaliações propostas pelo SAEN, quanto a ANRESC, possuem sua base avaliativa alicerçada em questões de leitura e interpretação. As provas possuem uma vasta diversidade de textos, nos quais estão contextualizados os conteúdos curriculares propostos às turmas que por ela são avaliadas.

Quando analisamos as avaliações no formato proposto pelo SAEN, conseguimos perceber a necessidade do domínio da linguagem (oral, escrita, visual), para que os estudantes consigam atingir bons resultados. Todo o desempenho alcançado por eles depende diretamente de sua capacidade de leitura, interpretação e decodificação.

A importância da interpretação destes códigos está diretamente ligada aos resultados dos estudantes nestas avaliações. Logo, o currículo escolar precisou se postar em questão, fato que resultou em uma das questões de pesquisa usadas como base neste estudo. A partir desta hipótese, verificamos a possibilidade de que os conteúdos abordados pudessem ser gradativamente relacionados às questões apresentadas nestes modelos avaliativos, os tempos de estudo “adequados” a esta nova realidade e os currículos escolares revistos a partir do prisma destas avaliações.

A BNCC também orienta a organização do currículo de linguagem em quatro eixos:

1º Eixo Leitura: pretende-se compreender as práticas de linguagem.

2º Eixo Produção de textos: entende por práticas de linguagem, autoral ou coletiva, de textos escritos, orais, cultura da comunidade, dentre demais itens de produção individual e coletiva.

3º Eixo Oralidade: compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, enfim, todas as ações em que os alunos possam expressar-se oralmente.

4º Eixo Análise linguística/semiótica: procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) (BNCC, 2018, p. 96-97).

As competências apontadas pela BNCC destacam a importância da linguagem para o desenvolvimento do indivíduo. O documento chama a atenção para o entendimento da linguagem como elemento capaz de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento da autonomia para expressar-se e, através dela refletir e negociar questões ideológicas.

No conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BNCC, 2018 p.13).

Ao enfatizar o desenvolvimento de competências específicas para cada ano de escolaridade, por parte da BNCC, outras questões emergiram na pesquisa, entre elas, a de uma educação padronizada, na qual os estudantes devem possuir as mesmas habilidades e competências. Tudo isso aponta para as questões ideológicas que atravessam a BNCC, e que refletem na realização de testes padronizados. Assim, ao unificar currículos, avaliações, resultados, a questão da subjetividade pertinente a cada indivíduo é posta em questão. Quanto mais se busca “padronizar” as ações, mais nos afastamos do desenvolvimento de indivíduos autônomos e reflexivos.

Quais questões ideológicas estão por trás da proposta de padronização das ações escolares? Dos currículos? Das avaliações? Que indivíduos este novo modelo de escola pretende formar, partindo-se do princípio da diminuição das identidades dos estudantes? São questões que

nos levam a refletir sobre esta busca por unificação das ações na/da escola.

1.5.1

BNCC educação é a base?

Após realizar uma pré-análise dos documentos que poderiam ser utilizados para compor o *corpus* desta investigação, optou-se por analisar a BNCC, os documentos norteadores do SAEN e o Referencial Curricular de Niterói. Afinal, fazia-se necessário um conhecimento prévio deste material específico da RMEN para realizarmos as análises exigidas pela pesquisa problematizando e discutindo as orientações apontadas por eles. Foi então que optamos por trabalhar a partir da análise documental proposta por Bardin.

A função da análise documental é esclarecida por Bardin ao afirmar que:

[...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (Bardin, 2011, p. 51).

Bardin chama-nos atenção para o fato de que a análise de conteúdo faz menção à análise documental como forma de condensação das informações, para consulta e armazenamento destes dados, buscando conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras. Ou seja, a análise implica em buscar atribuir significados às palavras utilizadas pelas docentes durante as entrevistas.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo designa

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2011, p146, *grifos meus*).

A autora trabalha sob a perspectiva das inferências, buscando captar o que se esconde por trás dos significados, dos discursos e dos enunciados. Ela afirma que “a análise do conteúdo, que se configura por um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2011, p.15).

Concluimos, assim, que a análise de conteúdo possibilita uma leitura “profunda”, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores.

Na busca por estas relações, demos continuidade às investigações desta pesquisa, utilizando as falas dos professores como principal ferramenta para analisar e problematizar do contexto abordado.

1.6

Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN). Ações de constituição...

Desde os primeiros movimentos realizados pela prefeitura de Niterói para a construção autônoma de instrumentos pedagógicos próprios, tem se observado questões pertinentes ligadas ao currículo e à avaliação.

No ano de 2009, as discussões em torno de uma documentação que regulamentasse a educação em Niterói ganharam corpo. Em 2010, durante a gestão do Prefeito Jorge Roberto Silveira, tendo como secretária de educação a professora Maria Inês Azevedo de Oliveira e como presidente da Fundação Municipal de Educação o professor Cláudio Mendonça, a FME lançou documento Referencial Curricular 2010 para a Rede Municipal de Ensino de Niterói. Uma Construção Coletiva (informalmente chamado

pelos professores de Livro Rosa), através do qual a FME apresenta todas as diretrizes que devem nortear a educação municipal.

A partir de então, a FME deu início a alguns movimentos de divulgação desta nova proposta aos professores da Rede. Dentre estes movimentos, a Fundação organizou uma palestra realizada em 17/03/2016, na Universidade Federal Fluminense (UFF), no Campus Gragoatá, para discutir sobre o SAEN com os profissionais da Rede.

Entre os palestrantes, estava o professor Doutor Pablo Bispo dos Santos, que abordou o tema: “Construção de indicadores de qualidade nas escolas: um longo e necessário debate”, sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Niterói (SAEN).

Em seu discurso o professor Pablo afirma que:

Escola, principalmente a pública, não é uma empresa ou um supermercado que apenas se preocupam com os lucros. Estamos trabalhando com educação de crianças, precisamos elevar sempre essa qualidade de ensino (Bispo, 2016, Fala transcrita pela autora, na ocasião do discurso).

Durante esta palestra, a fala de Bispo (2016) dialoga com algumas inquietações desta investigação. Na ocasião, o professor chamou-nos atenção para os dados produzidos pelas avaliações do SAEN, advertindo sobre o cuidado que a RMEN deveria ter para transformar estes dados em indicadores de qualidade. Bispo destacou que era necessária uma interpretação criteriosa destes dados para que os mesmos tivessem a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação municipal e não para que eles fossem visto apenas como algo quantificável. Neste momento outras ações foram tomadas pela administração municipal para assegurar o sucesso da avaliação, conforme destacarei nos próximos parágrafos.

No ano de 2013, a FME, juntamente com o poder Executivo Municipal, instituiu o sistema de avaliação e estabeleceu o prazo de 90 dias para a regulamentação dos procedimentos e critérios necessários à avaliação, conforme dita a lei citada. No mesmo ano, o prefeito do município lançou um livro com propostas de governança intitulado: Plano Estratégico 2013-2033 Niterói que Queremos (Plano NQQ) (NITERÓI,

2013b). Com o objetivo de publicizar o planejamento para a cidade de Niterói, com desenvolvimento de curto, médio e longo prazos, o mesmo pensa os próximos 20 anos, apontando para os desafios atuais e do futuro (NITERÓI, 2013b).

Os anos seguintes também somaram ações voltadas para o fortalecimento das Avaliações municipais. Em sua proposta inicial, o SAEN foi apresentado com o objetivo de discutir e potencializar o planejamento da qualidade escolar e não para *ranquear* ou premiar as unidades escolares que alcançaram bons resultados nas avaliações. *A priori*, ele seria utilizado como instrumento para reorganizar o reforço escolar, as turmas que seriam submetidas a avaliação, além de outros objetivos.

Seguindo estes mesmos passos, a Portaria nº 005/2015 foi instituída para consolidar e regulamentar as quatro dimensões nas quais as avaliações do SAEN estão embasadas: Gestão das Aprendizagens, Gestão da Rede, Gestão Escolar, Gestão do Trabalho Pedagógico (NITERÓI, 2015), conforme já destacado neste estudo. De acordo com o documento,

Ao final do mesmo ano, com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os gestores da educação organizarão as primeiras orientações do sistema de avaliação institucional, nomeado SAEN, contendo quatro dimensões – Gestão das Aprendizagens, com a finalidade de promover um diagnóstico da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e conhecer o contexto em que estão inseridos; Gestão da Rede, com a finalidade de avaliar as ações desenvolvidas pelas equipes e gestores que atuam na Sede; Gestão Escolar, com a finalidade de acompanhar e avaliar as ações realizadas pelos gestores das unidades escolares; e Gestão do Trabalho Pedagógico, com a finalidade de acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente realizado nas unidades educacionais (Niterói, 2015, p. 10).

Os RCN para o Ensino Fundamental apresentam três modelos avaliativos presentes nas unidades escolares da Rede: as avaliações da aprendizagem, as avaliações institucionais e as avaliações em larga escala. A respeito disso, autores como Barreto e Novaes (2016) trazem uma reflexão sobre as avaliações institucionais, afirmando que:

A avaliação institucional na educação básica no Brasil é pouco

expandida, se considerarmos a abrangência que possui na educação superior e a profusão de estudos e reflexões que tem gerado nesse nível. Dão prova disso a ausência de referências a essa prática na maioria dos sítios das secretarias de educação de estados e municípios, a escassa documentação a respeito no âmbito dos órgãos gestores da educação básica, bem como os raros estudos sobre experiências realizadas ou em curso encontrados nas principais revistas científicas (Barreto; Novaes, 2016, p. 324).

Mesmo com um material de pesquisa escasso sobre este assunto, alguns autores têm se empenhado em discutir e problematizar as ações e implicações das avaliações nos moldes gerenciais. Este modelo gerencialista que prioriza estratégias de avaliação e responsabilização é um dos pilares das políticas de *accountability*, com o objetivo proclamado de melhoria da qualidade do ensino. O mesmo tem ganhado cada vez mais espaço nas Redes de ensino, resultando em ações de responsabilização e premiação por “desempenho”. Diante disso, conclui-se que a política do “exame” tem estimulado a competitividade entre docentes e escolas, todavia não tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino e para a garantia da aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, vários autores têm destacado que o fato de premiar os profissionais da educação não garante a melhoria da esperada eficácia escolar e da qualidade da educação. “Esta é uma lógica que imprime a ilusão do conforto e a fantasia do controle, uma fantasia de onipotência, que sugere que um dia todos serão reconhecidos pela sociedade” (Macedo, 2014, p. 1553).

Nos anos compreendidos entre 2016 e 2018, a possibilidade de diferir por intermédio da construção de indicadores locais de qualidade, de acordo com o contexto de cada escola, se desenhou na RMEN.

Este fato culminou em um emaranhado conflituoso e potente, que se configurou em um movimento de negociação como tantos “outros” que participam da constituição de indicadores de qualidade.

Além da dificuldade de se atingir os “indicadores” de qualidade, as escolas ainda tinham muitas dúvidas sobre como estes indicadores seriam alcançados. Para resolver esta questão, a equipe de avaliação realizou uma série de reuniões com participação de diretores e pedagogos para tratar das questões observadas na construção dos indicadores.

De acordo com o Relatório de Gestão analisado (NITERÓI, 2017), verificou-se que muitas escolas tinham dificuldade no entendimento de como formular indicadores, como construir e realizar, coletivamente, o processo autoavaliativo, bem como na articulação dos resultados – indicação quantitativo-qualitativa dos aspectos aferidos –, com a formulação de ações para potencialização das situações favoráveis e/ou ações de enfrentamento para as situações menos favoráveis ao desenvolvimento administrativo-pedagógico de sua comunidade escolar. Nesse processo inicial, a equipe da AAI percebia a necessidade de ampliar os entendimentos acerca desse processo. Como diferir nesse contexto de produção? Que sentido democrático pode ser deflagrado por intermédio dessa proposta? (NITERÓI, 2017, p. 5).

Diante disso, foram realizadas oficinas de produção, tendo como material os aspectos apontados pela comunidade escolar. Vale lembrar que, em 2013, por intermédio do Programa Avaliar para Conhecer – que tinha como objetivo produzir informações sobre a situação da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental – foi inaugurado o primeiro movimento de constituição de um sistema de avaliação institucional. Acerca daquele contexto, é importante dizer que as questões utilizadas na avaliação foram elaboradas pelos professores da rede, que receberam formação específica para a produção de itens utilizados em avaliações externas – Teoria de Resposta ao Item –, cuja estrutura é formada por enunciado (instrução sobre o suporte + suporte + comando) e alternativas (gabarito e distratores; esses últimos devem ser respostas plausíveis, referindo-se a raciocínios possíveis).

Vale lembrar que, ainda em 2013, por não haver na Sede da SME/FME um setor específico de avaliação, o Programa Avaliar para Conhecer foi orientado (formações e composição de itens para o relatório) pela coordenação do 3º e do 4º ciclos (6º ao 9º ano de escolaridade), da qual fazia parte da Diretoria de Ensino Fundamental, contando também com a colaboração de outras equipes da sede, porém gerenciado por uma empresa externa.

Em nome da “qualidade”, as práticas das avaliações estão cada vez mais distantes do objetivo de avaliar com a finalidade de construir novas propostas e planejamento, com vista em sanar as defasagens no processo de aprendizagem.

Portanto, a utilização das políticas de avaliação como processo de enunciação cultural, como produção híbrida em negociação, como acontecimento contingente na rede municipal de educação de Niterói, ainda está bem distante do processo pensado entre os sujeitos. Ou seja, uma avaliação que dialogue com os sujeitos e a comunidade, que esteja intrinsecamente relacionada à realidade dos sujeitos e aos discursos produzidos nos espaços escolares.

1.7

SAEN Avaliar para conhecer, ressignificar, negociar, monitorar?

Não se avalia por avaliar, avalia-se para compreender: não se avalia para descrever, mas para fundamentar uma ação mais competente; não se avalia para simplesmente julgar, mas se avalia para promover avanços, melhoria e desenvolvimento (Lück, 2012, p. 90.) (Citação que precede o questionário de Gestão das Aprendizagens para os gestores da Rede municipal de Educação de Niterói, 2019, p. 1).

O SAEN é apresentado com o nome de Avaliar para Conhecer (em anexo) e avalia os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Além das avaliações, dos cartões resposta, as escolas também recebem um relatório intitulado: Gestão das Aprendizagens: Diagnóstico das discussões sobre os resultados apontados pelo Programa Avaliar Para Conhecer. Nele, os gestores das unidades escolares devem responder a perguntas divididas em cinco eixos temáticos organizados da seguinte forma:

Item I: Socialização do Relatório Analítico na U.E. (composto por 6 questões de múltipla escolha com quatro opções de resposta).

Item II: Apresentação e aplicabilidade do Relatório Analítico. (composto por 3 questões de múltipla escolha com quatro opções de resposta).

Item III: Informações relacionadas às questões das avaliações diagnósticas (composto por 6 questões de múltipla escolha com quatro opções de resposta).

Item IV: Informações relacionadas aos relatórios das aprendizagens. (composto por 2 questões de múltipla escolha com quatro opções de resposta).

Item V: Informações relacionadas ao Indicador Contextual. (composto por 1 questão de múltipla escolha e uma questão aberta) (Niterói, 2019, p. 1 - 4).

Como podemos observar, os documentos que legitimam o SAEN buscam o comprometimento de todos os envolvidos na comunidade escolar: gestores, orientadores pedagógicos e professores.

No que se refere às ações de comprometimento com a aplicação das avaliações e com a gestão das aprendizagens, nota-se que estão visivelmente interligadas. Isto é, os documentos buscam o comprometimento de toda a EAP com os dados (quantitativos e qualitativos) aferidos pelas avaliações.

Nos textos apresentados por ocasião da apresentação do SAEN como “a ferramenta” avaliativa da rede municipal de Niterói, a questão da participação de todos os membros da comunidade escolar foi apontada, porém, os rumos que as avaliações tomaram estão bem distantes do propósito inicial, destacados nos documentos. Como se pode observar, o mesmo prevê

[...] um sistema de avaliação institucional da rede municipal de educação, formulado e implementado com o protagonismo das unidades de educação e de seus profissionais, com a finalidade de melhor conhecer e aprimorar a aprendizagem dos alunos, a gestão das unidades de educação, a gestão realizada pelos órgãos centrais da administração da educação municipal para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas unidades de educação (NITERÓI, 2013a *Apud* Frangella, 2019, p. 568).

Frangella e Campos (2019) nos chamam atenção para o desejo de atribuir sentido ao que é avaliado, buscando articular todos os envolvidos neste processo. De acordo com este pensamento,

A constituição de uma política pública, no caso a da avaliação de Niterói, movida por desejos e atribuição de sentidos diferenciados, convida-nos a pensar na necessidade de articulação dessas ações aos processos de significação entre a comunidade educativa da rede, entre os gestores municipais da educação, entre os poderes Executivo e Legislativo, um híbrido de desejos tensionados em relações de poder estabelecidas, um espaço relacional que solicita negociação. Há que se pensar em

estratégias alternativas que possam considerar a contingência dos processos de significação e produção de sentidos (Frangella e Campos, 2019, p. 570).

A proposta inicialmente apresentada pelo SAEN, de “Avaliar para Conhecer”, perdeu o foco do seu objetivo inicial, uma vez que a avaliação assumiu uma lógica de *accountability*. Ressalte-se que antes do SAEN, o município trabalhava em uma perspectiva de avaliação formativa.

Fernandes (2015) afirma que:

Currículo e avaliação têm relações estreitas não só do ponto de vista teórico, mas também do ponto das práticas. Estão implicados com uma visão que se tem do papel social da escola e, em última instância, com o projeto de sociedade que se intenta a partir das políticas e práticas educacionais (Fernandes, 2015, p. 39).

A autora conclui que tão importante quanto a coerência teórico-epistemológica em avaliação e currículo é a coerência assumida a partir da visão de mundo que pauta nossas decisões, aquilo que nos compromete enquanto sujeitos e, portanto, enquanto professores(as).

Frangella e Campos (2019), por sua vez, questionam a utilização limitada do SAEN, baseando-o apenas a partir de uma lógica de *accountability*. Para as autoras, as avaliações devem ser vistas para além da lógica de monitoramento de resultados quantificáveis e de responsabilização pelo possível fracasso, identificando os padrões de avaliação como padrões de qualidade. Elas acrescentam que:

O processo de constituição da autoavaliação institucional na Rede FME tem se revelado como um movimento de resistência propositiva por provocar estranhamentos a modelos pré-estabelecidos, o que implica dizer que está sujeito a diferentes produções de sentidos, conforme tempo e espaço em que circule. Consideramos que investigar esse processo de criação de indicadores locais em diálogo com os globais, em uma perspectiva discursiva, colabora para pensarmos na dimensão produtiva das políticas de avaliação como processo de enunciação cultural, como produção híbrida em negociação, como acontecimento contingente na rede municipal de educação de Niterói (Frangella e Campos, 2019, p. 582).

Como se pode constatar, as discussões e tensões que envolvem o SAEN e a comunidade escolar não se encerram nesta investigação, ela

também não teria a pretensão de fazê-lo. A pretensão deste estudo consistiu em estabelecer um diálogo reflexivo entre a ferramenta avaliativa e os docentes que de fato sentem seus impactos no cotidiano. Destaque-se que este diálogo entre os pares (Avaliação/ Avaliados) encontra-se mais à frente, no decorrer do texto.

Ao escolher como objeto deste estudo a avaliação externa implementada pelo município de Niterói (SAEN) e a sua relação com os profissionais que, assim como eu, fazem parte desta Rede, não tinha a verdadeira dimensão dos movimentos políticos, de centralização curricular, do reducionismo do trabalho docente e, principalmente, da relação política e prática que iria encontrar. Sim, as escolas fazem políticas! De acordo com Ball (2016) os professores protagonizam os processos no contexto da prática, produzindo conhecimento. Eles atuam, nestas políticas, não são meros executores de práticas prescritas para além dos muros da escola.

A instituição de uma avaliação própria chamou-nos atenção para as ações educacionais desenvolvidas pelo município de Niterói. Concomitantemente a esta investigação, Frangella e Campos (2019) realizaram a pesquisa “Autoavaliação Institucional: Outros sentidos de Avaliação (Im) possíveis?”, na qual o SAEN também foi analisado e que trouxe contribuições extremamente relevantes para pensar a avaliação, que é objeto de estudo desta pesquisa.

1.7.1 Marcos Legais do SAEN...

[...] um sistema de avaliação institucional da rede municipal de educação, formulado e implementado com o protagonismo das unidades de educação e de seus profissionais, com a finalidade de melhor conhecer e aprimorar a aprendizagem dos alunos, a gestão das unidades de educação, a gestão realizada pelos órgãos centrais da administração da educação municipal e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas unidades de educação (Niterói, 2013a, p. 17).

Os eixos legais que instituem o SAEN foram divididos em quatro artigos presentes na Lei Municipal nº 3.067/2013, que instituiu o sistema e na Portaria conjunta nº 005/2015, editada pela Secretaria Municipal de

Ciência e Tecnologia/Fundação Municipal de Educação de Niterói. São eles:

Art. 5º. A avaliação relativa à dimensão Gestão da Rede Municipal terá como finalidade avaliar as ações desenvolvidas pela SEMECT/FME, com o objetivo de qualificar a prática docente e propiciar a geração de condições adequadas de trabalho nas unidades escolares, por meio de um Programa de Monitoramento.

Art. 6º. A avaliação relativa à dimensão Gestão Escolar terá como finalidade acompanhar e avaliar as ações realizadas pelos gestores das unidades escolares, com o objetivo de qualificar o trabalho administrativo e pedagógico, com vistas a sua organização e aperfeiçoamento.

Art. 7º. A avaliação relativa à dimensão Gestão do Trabalho Pedagógico terá como finalidade acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente realizado nas unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de Niterói, com vistas a sua organização e aperfeiçoamento.

Art. 8º. A avaliação relativa à dimensão Gestão das Aprendizagens terá como finalidade promover um diagnóstico da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental Regular e conhecer o contexto em que estão inseridos, bem como propor ações que possibilitem a qualificação do aprendizado (Niterói, 2015, p. 199)

Como podemos observar nos artigos citados acima, o Poder Executivo Municipal estabeleceu um sistema de avaliação institucional da rede municipal de educação de Niterói, com a intenção de formular e implementar ações que possibilitassem o protagonismo das unidades de educação e de seus profissionais. O objetivo inicial apresentado no texto da referida Portaria afirma que a finalidade das ações propostas pelo SAEN é: “qualificar a prática docente, o trabalho administrativo e pedagógico, realizado nas Unidades Escolares”. Porém, o que temos observado que tais avaliações trouxeram para as escolas, professores e gestores, uma carga de responsabilização sobre o desempenho alcançado pelos estudantes nas referidas avaliações.

Como descrito no artigo 22 da Lei Municipal nº 3.067 que o institui, o SAEN é anunciado como um sistema de avaliação institucional, que:

Será instituído pelo Poder Executivo Municipal um sistema de avaliação institucional da rede municipal de educação, formulado e implementado com o protagonismo das unidades de

educação e de seus profissionais, com a finalidade de melhor conhecer e aprimorar a aprendizagem dos alunos, a gestão das unidades de educação, a gestão realizada pelos órgãos centrais da administração da educação municipal e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas unidades de educação (Niterói, 2013, 195).

A Portaria ainda nos chama a atenção para outras dimensões avaliadas pelo SAEN, que resultam em relatórios internos. Porém, as devolutivas para as escolas são realizadas individualmente, por meio das equipes pedagógicas que acompanham as unidades de educação. Assim, talvez as devolutivas não contemplem o contexto das Unidades Escolares.

Autoras como Gatti (2013) destacam a necessidade de analisarmos as políticas de avaliação de forma ética, buscando minimizar o máximo possível os impactos causados por elas:

Assim sendo, torna-se necessário refletir sobre os objetivos e impactos dos processos avaliativos “que implicam necessariamente julgamento de valor e é preciso que se tenha consciência ética em relação aos objetivos, finalidades, procedimentos empregados, socialização das informações e ações decorrentes e seus conseqüentes” (Gatti, 2013, p. 66, *grifos meus*).

Partindo da premissa de que o SAEN é uma ferramenta “*multiavaliativa*”, conforme já apontado, observamos que em seu Artigo 5º, o documento de implementação utiliza a expressão “qualificar a prática docente e propiciar a geração de condições adequadas de trabalho nas unidades escolares, por meio de um Programa de Monitoramento”. Analisando-o, torna-se evidente a questão da responsabilização dos professores e gestores sobre os resultados alcançados pelos estudantes nesta avaliação externa. Então, como propiciar uma gestão escolar democrática, utilizando-se de ferramentas normativas, qualificativas (que desqualificam) e de programas de monitoramento do trabalho docentes?

Questões como esta permearam todas as falas e indagações desta investigação. Avaliar para conhecer? Ou avaliar para monitorar? Até que ponto os professores e Unidades Escolares podem ser “qualificados” ou “desqualificados” de acordo com os dados apontados por esta avaliação?

Para Macedo (2014), a utilização de avaliações externas como o

SAEN, além de criar uma sensação de monitoramento nas Unidades Escolares, traz em si outras questões, como a competitividade, os sistemas de premiação atrelados aos resultados alcançados pelas turmas, disputas por desempenho e monitoramento das ações pedagógicas realizadas pelos professores. Segundo ela,

Configura-se um modelo que estabelece princípios e processos da boa governança, que requer a implementação de práticas capazes de avaliar, direcionar e monitorar a atuação dos profissionais da educação. A competição e a premiação passam a regular o sistema educativo, sendo consideradas impulsionadoras legítimas do desejo de êxito e de qualidade, modelando a ação escolar em circuitos curtos que se retroalimentam a partir da publicação de cada resultado em uma cadeia produtiva que dá ordem e ritmo para a produção, diminuindo custos, sob a égide da eficiência e da eficácia (SORDI 2016). No entanto, há que se destacar que o fato de premiar os profissionais da educação não garante a melhoria da esperada eficácia escolar e da qualidade da educação, uma lógica que imprime a ilusão do conforto e a fantasia do controle, uma fantasia de onipotência, que sugere que um dia todos serão reconhecidos pela sociedade, conforme destaca (Macedo, 2014, p.1553).

Para além das discussões que surgiram após a criação do SAEN, a proposta pedagógica curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói também sofreu intervenções. E assim, o Referencial Curricular em vigor desde 2010 passou por reformulações.

No final do ano de 2015, a FME criou uma comissão com o objetivo de formular um documento preliminar intitulado “Construindo a escola que queremos: repensando a organização pedagógica da Rede municipal de educação de Niterói”, cujo debate pretendia ser ampliado entre as unidades escolares e seus atores. Este novo documento traçou concepções gerais para uma nova proposta pedagógica curricular, porém até então não aborda questões metodológicas referentes ao currículo e à avaliação municipal.

Sendo assim, a reelaboração do Referencial Curricular de Niterói (Livro Rosa) fazia-se necessária, visto que, a partir da criação de um sistema próprio de avaliação, todos os documentos norteadores da Rede precisariam estar adequados as demandas desta avaliação para articular o SAEN aos princípios norteadores presentes na proposta curricular.

1.8

A relação entre os currículos e o SAEN

A questão curricular tem se apresentado como um grande desafio aos docentes. Elaborar currículos que possam atender o desenvolvimento pleno do sujeito, como se propunha desde a década de 1980, entra diretamente em confronto com as políticas educacionais neoliberais vigentes em nosso país e nos demais países da Europa e América Latina.

Currículos distantes de questões sociais contidas na vivência dos alunos estão cada vez mais escassos. Temos observado e vivenciado este fato na elaboração dos currículos que estão em vigor hoje na maioria das Redes de ensino. De acordo com os relatos das docentes entrevistadas durante a realização desta pesquisa, a Rede Municipal de Niterói está passando por um momento de reforma curricular, buscando adaptar seus referenciais curriculares aos documentos normativos propostos pelo MEC, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Durante o início do ano letivo de 2020, mesmo de forma remota a FME promoveu discussões com as docentes para atualizar o documento normativo municipal que estava em vigor (Referenciais Curriculares) as propostas contidas na BNCC.

Até a presente data, este documento ainda não foi publicizado. De acordo com relatos das docentes, ele está sendo finalizado, e a demora na reformulação do Novo RCN deu-se pelo fato de que a FME buscou a contribuição do maior número possível de profissionais que compõem a educação niteroiense. As escolas realizaram Grupos de Trabalho (GTs), onde a BNCC foi apresentada aos docentes, discutida e confrontada com o RCN, com o objetivo de, nas palavras de uma das organizadoras: “Ajustar o trabalho realizado nas escolas, com os documentos oficiais!” (GT, BNCC, 2020)

Currículo e avaliação têm relações estreitas, acredito que estão diretamente ligados e que haja a necessidade de construir “pontes” entre eles. A partir do diálogo e reflexão podemos perceber que suas afinidades não são apenas do ponto de vista teórico-metodológico, mas também na sua aplicação prática. Logo, não existem currículos desprovidos de

intencionalidade, tampouco avaliações formuladas sem objetivos específicos.

Ao pensar na importância das relações contidas no currículo, Macedo (2006, p. 288) afirma que “O currículo é um espaço-tempo em que os sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo específico”.

A autora defende ainda que o espaço escolar não pode ser compreendido como um espaço-tempo qualquer, principalmente se tratar do currículo escolar, onde os tempos estão carregados de subjetividades e intencionalidades, nas suas falas, fazeres e implicados com diversas questões ideológicas.

Dentro dessa perspectiva, destaco a seguir o texto oficial do Referencial Curricular de Niterói (RCN). Em sua abordagem sobre o currículo, o documento afirma:

O currículo como território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, não sendo neutro, nem universal. Trata-se de um discurso possível, uma seleção da cultura, seleção esta que se faz em um universo mais amplo de possibilidades, enfatizando determinados saberes e omitindo outros, como sugerido pelos autores Banks (2004); Candau e Moreira (2008) e Canen & Santos (2009) (RCN, 2010, p. 12).

O RCN afirma que o currículo trabalha para articular as identidades plurais ao contexto em que se inserem, no caso do contexto niteroiense, conferindo a articulação local, ao nacional e ao global (RCN, 2010). Assim, de acordo com o documento norteador da educação niteroiense, o currículo é visto como um facilitador do diálogo, rompendo o silenciamento das identidades, dando voz aos marginalizados e excluídos socialmente. Ressalte-se, portanto, que a perspectiva de currículo defendida pelo RCN é atravessada por uma visão multicultural de cidadania e diversidade presente no projeto de sociedade que intenta construir a partir das políticas e práticas educacionais.

1.9

Apresentado o Referencial Curricular de Niterói (RCN)

O documento contém 124 páginas e é organizado em sete capítulos. Inicialmente ele historiciza a necessidade de construção de orientações específicas capazes de atender às demandas da rede, bem como o processo de construção curricular. No documento também são apontados o embasamento teórico e as metodologias que devem ser utilizadas, contemplando desde a organização curricular da rede em ciclos até os eixos norteadores do trabalho pedagógico, que são: as Linguagens, o Tempo e Espaço, as Ciências e, o desenvolvimento Sustentável. Além disso, o documento também norteia dos aspectos referentes a avaliação.

Em sua seção de número três, que aborda a proposta curricular embasada em uma perspectiva teórica de busca por cidadania e diversidade cultural, o RCN salienta a relevância dos aspectos curriculares apontados por Morin (2001), referindo-se aos saberes curriculares para formação de indivíduos éticos, valorizadores da diversidade, questionadores e dotados de humanidade. Logo, construir um currículo com base na cidadania e diversidade cultural para as futuras gerações está presente na proposta dos Referenciais.

De acordo com o documento, que é entendido como formador de identidades, o currículo busca superar binômios que classificam a identidade e diferença em termos de “normalidade e anormalidade”, “nós e os outros”, “cultura erudita e cultura popular” (Silva, 2000).

Na mesma seção, o currículo escolar é destacado como sendo capaz de articular as identidades plurais ao contexto municipal, neste caso o niteroiense, conferindo-lhe aspectos locais e nacionais. Os Referenciais Curriculares de Niterói apontam para a utilização de um currículo local alicerçado na pluralidade:

O currículo é visto como um discurso que, ao contrário de silenciar identidades marginalizadas social e economicamente, lhes dá voz e vez, o que se torna particularmente relevante no contexto plural de nossas escolas. Essa noção é importante quando se pensa em inclusão, em educação. Segundo Xavier & Canen (2008) e Santos *at.al.* (2009), a inclusão de culturas, políticas e práticas que devem traduzir a perspectiva inclusiva para o dia a dia das instituições educacionais, em todas as suas

esferas e voltadas às identidades plurais que ali circulam. (RCN, FME, 2010, p. 13).

O texto apresentado no Referencial Curricular afirma que este documento (RCN) será composto por uma base voltada para diversidade. Além disso, o documento a todo tempo faz referência a um currículo para cidadania e diversidade cultural, e ainda traz uma proposta de avaliação também multicultural.

Segundo o documento, “cumprir com princípios curriculares comprometidos com a cidadania e a diversidade cultural não significa reduzir o currículo às perspectivas do respeito à diversidade e à pluralidade que fazem parte do mundo do mundo globalizado”(RCN, 2010, p. 14). Afinal, o currículo, ou melhor, os currículos, tanto o prescrito quanto o oculto, estão para além de questões apenas sociais ou culturais. Vejo o currículo praticamente como um ser vivo e plural, que vai se transformando de acordo com as demandas surgidas ao longo do percurso letivo (RCN, 2010, p. 14).

Na década de 1990, as discussões sobre os possíveis rumos que a educação brasileira deveria tomar foram crescendo. Naquele contexto, a discussão sobre a implementação dos ciclos acirrou-se ainda mais, e o município de Niterói começou a articular suas principais mudanças, resultando no movimento pela adoção de escolas organizadas por ciclos, cuja proposta substituíria a seriação.

De acordo com pesquisas realizadas por Fernandes (2003; 2005), a rede de ensino municipal de Niterói implantou, inicialmente, em 1994, a avaliação continuada, ou seja, a não-retenção de alunos para todo o ensino fundamental, sem alterar a organização da escola, que permaneceu em séries. A autora chama-nos a atenção para o fato de que

Niterói é o único município que adota os ciclos e um sistema de progressão com avaliação continuada para todo o ensino fundamental, tendo construído uma trajetória diferenciada das demais redes que também funcionam nesse regime (Fernandes, 2005, p. 61).

Fernandes afirma que a insatisfação dos professores em relação à impossibilidade de reprovação foi um dos motivos para a implantação dos

ciclos na nova administração. Dessa forma, em 1999, o sistema de avaliação contemplaria a retenção ao final de cada ciclo. Tal proposição pode ser encontrada nas entrelinhas dos documentos da FME (Fernandes, 2003).

A rede municipal de ensino público de Niterói implantou, inicialmente, a avaliação continuada (não retenção ao longo dos oito anos do ensino fundamental) num regime ainda seriado. Posteriormente, os ciclos foram implementados, e com eles, a possibilidade de reprovar os alunos com defasagem de conteúdos passou a ser permitida ao final dos ciclos (Fernandes, 2005, p. 61).

Os dados apresentados pelo censo escolar, entre os anos de 1999 e 2002, nos possibilitam analisar a organização da escolaridade no Brasil. Dentre estes percentuais, observa-se que as escolas organizadas unicamente em ciclos cresceram de 10% para 10,9%; já as escolas organizadas em séries e ciclos cresceram de 7,6% para 8,5%, o que representa um total de 19,4% de estabelecimentos de ensino que trabalham em regime de ciclos.

Fernandes (2005) afirma que a escola organizada em ciclos administra conflitos. A autora ainda declara que se considerarmos que o cotidiano escolar é marcado por urgências, que é um espaço marcado por relações humanas e, portanto, complexo por natureza, podemos afirmar que as tentativas de alterar práticas já consolidadas e legitimadas pela comunidade escolar e pela sociedade fazem com que a escola com ciclos tenha seus conflitos ainda mais aprofundados.

Em 1994 foi implantada nas escolas da Rede a proposta de “Avaliação Continuada” que tinha como principal objetivo corrigir os altos índices de repetência e distorção idade série entre os alunos atendidos nas unidades escolares do município. Em 1999, a Rede de Niterói adotou a organização curricular em ciclos, referenciada pela Lei nº. 9394/1996, em seu art. nº 23, com a implantação no Ensino Fundamental, EJA, e Educação Infantil através da “Proposta Pedagógica Construindo Escolas do Nosso Tempo”.

Os Referenciais Curriculares, por sua vez, apresentam a proposta de organização em ciclos com o objetivo de criar uma nova realidade para

os alunos, muitas vezes discriminados ou marginalizados pelo sistema de seriação. De acordo com o mesmo, um dos principais objetivos para a adoção da organização curricular em ciclos seria o de que:

Tal implementação teve como objetivo criar uma nova realidade em que os resultados de fracasso e evasão escolares apresentados, até então, fossem combatidos e um novo paradigma do processo ensino/aprendizagem se instaurasse, em consonância com uma nova perspectiva de escola pública. Em 2008, ficou instituída a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”, por meio da portaria 132/08 (RCN. 2010, p. 19).

Diante disso, atentamos para o fato que a organização em ciclos pela RMEN foi um ato de busca por uma educação mais justa e igualitária em todos os sentidos. Nas palavras de Barreto (2008, p. 22) “Assumir-se como uma escola em ciclos implica romper radicalmente com a lógica seriada e conceber um outro modo de estrutura da escola”. De acordo como o seu pensamento, trabalhar com ciclos “trata-se de movimento difícil, que mexe com concepções cristalizadas em cada um de nós e exige que, criativamente, formulemos nossa própria lógica de pensar a escola” (Idem).

1.9.1 A relação entre os professores e os Ciclos

Ao pensarmos nas relações presentes na RMEN, alguns fatos nos chamam a atenção. O primeiro é o fato de que o município de Niterói construiu uma cultura de participação coletiva de propostas, projetos e documentos oficiais ligados a área da educação, (sempre são construídos coletivamente). O segundo é a continuidade das políticas ligadas a esta área. Costumo dizer que infelizmente, em nosso país, não existem políticas e educacionais, mas sim políticas partidárias (deste ou daquele governo).

Niterói foge a esta regra! Fernandes (2005), em seu artigo: “A escolaridade em ciclos: Uma nova lógica” faz um estudo minucioso das políticas de organização de tempos e espaços em ciclos na RMEN. A partir do mesmo, a autora constata que as políticas educacionais do município de Niterói mantém certa continuidade em relação à experiência da não-

retenção e de ciclos ao longo dos últimos dez anos, com variações em torno da forma como os anos de escolaridade são organizados e do sistema de progressão.

Em suas pesquisas, ao tratar da literatura produzida sobre os ciclos, Fernandes (2005) aponta que autores como Perrenoud (1999a; 2000a), Dalben (2000), Sousa, (2000), Alavarse (2002), Arroyo (1999), são defensores da organização dos tempos na perspectiva ciclada. Segundo a autora,

A organização da escola em ciclos significa uma mudança de ordem estrutural e não apenas alterações pontuais. Diferentes aspectos das condições escolares devem ser reestruturados seguindo uma nova lógica de organização espaço-temporal, de estruturação curricular, de avaliação e de organização do trabalho (Fernandes, 2005, p. 64).

De acordo a literatura pesquisada por ela, um dos pressupostos da escola ciclada é a questão do tempo exclusivo de dedicação que o professor dispõe para participar das atividades da escola. Segundo Fernandes, nas escolas organizadas em ciclos os professores passam mais tempo nas unidades, participam da vida escolar com mais frequência e cuidam das questões ligadas a sua formação e a formação de seus alunos, de modo mais contínuo, participando de projetos interdisciplinares, oficinas, cursos, grupos de estudos e seminários.

A autora apresenta os resultados obtidos em uma de suas pesquisas sobre a relação dos professores com a organização das escolas em ciclos. A partir desse estudo, afirma:

Os indicadores a seguir, relativos ao compromisso do professor com a escola e a docência, revelaram aspectos que parecem estar em consonância com as premissas apontadas pela literatura sobre os ciclos no que diz respeito à postura dos professores: a. iniciativa para que os alunos possam aprender fora do horário das aulas; b. compromisso com a aprendizagem dos alunos, responsabilidade pelos resultados dos alunos; c. compromisso verdadeiro dos professores na melhoria das aulas; de. responsabilidade pela melhoria da escola, disposição de assumir riscos para a melhoria da escola (Fernandes, 2005, p. 69).

Quanto à função de avaliador presente nos fazeres docentes no contexto da escola ciclada, a autora afirma que:

A escola em ciclos solicita do professor uma inversão da lógica da avaliação que não cumpre mais apenas a função de medir e quantificar conteúdos aprendidos por aluno para aprová-lo ou não. A prática de uma avaliação mais contínua, formativa, coerente com uma proposta de escolarização na qual os alunos não são retidos, ainda não acontece no cotidiano da escola (Fernandes, 2005, p. 77).

Gostaria de encerrar esta parte da seção com a fala da autora, que a meu ver retrata minuciosamente o meu entendimento como docente que atua em escolas organizadas em ciclos. Fernandes (2005) traz a seguinte reflexão:

A escola em ciclos, por ser uma escola em transformação, por ser uma escola em conflito, inquieta, pois tudo está sendo questionado: a forma de avaliar, de compreender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços, pois bem, essa escola solicita muito mais do corpo docente, no sentido de mobilizá-lo para encontrar soluções em conjunto, para mediar estratégias, para gerir situações curriculares (Fernandes, 2005, p. 69).

Os autores citados nesta seção apontam as potencialidades e desafios das escolas organizadas em ciclos. Eles nos convidam a pensar uma escola organizada em conformidade com as especificidades dos indivíduos, propiciando a eles e aos professores novas experiências educacionais.

1.9.2

O Município de Niterói e a Avaliação: construções e reconstruções

[...] será fundamental encorajar escolas e professores a realçarem a educação que realizam para além da previsibilidade e da padronização requeridas pela BNCC. Apoiar a expressão do pluralismo e da produção da diferença nas formas de pensar e de realizar a educação, já e sempre em curso nas escolas, como dimensões inerradicáveis do educar poderá significar a assunção de uma perspectiva democrática de educação frente à base (ABdC, 2018, p. 2)

Desde a implementação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN), que por meio da Fundação Municipal de Educação (FME) instituiu uma equipe interna com a finalidade de elaborar testes padronizados para serem aplicados a todos os alunos matriculados na Rede, este instrumento buscou avaliar os níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos da Rede, porém estes mesmos alunos não deixaram de realizar as avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ou a ANRESC Prova Brasil. A implementação do SAEN configurou-se, apenas, como mais uma avaliação, pois apenas foi acrescida ao cronograma de avaliações já realizadas pelos estudantes.

O RCN faz uma descrição de todos os documentos balizadores da educação municipal, em uma tentativa de alinhar cada vez mais o currículo, os conteúdos e as ações realizadas em sala de aula. Porém, para a realização de uma avaliação em rede – e para toda a rede –, mais do que nunca o conteúdo programático ensinado deveria ser o mesmo para toda a Rede. Nesse sentido, a RCN estabeleceu os documentos que se seguem, e que irão compor as Diretrizes Curriculares e Didáticas da rede municipal:

- I - Documento de orientação curricular – Referenciais Curriculares de Educação Infantil: uma construção coletiva – Livro I;
- II - Documento de Orientação Curricular – Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental Regular: uma construção coletiva – Livro II;
- III - Documento de Orientação Curricular – Referenciais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos: uma construção coletiva – Livro III.

Além destes documentos, a FME a publicou duas Portarias tratando destes temas (Portaria FME nº 132/08; nº 058/09 e nº 085/2011). Diante disso, as ações da Fundação Municipal de Educação estavam legalmente embasadas pelos documentos oficiais de “gerem” ou orientam pedagogicamente as decisões do município em toda esferas educacionais.

Documentos oficiais nacionais como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) ao deliberar ações ligadas aos sistemas de avaliação, apontam em seu art. 11 sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De acordo com o documento, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios produzirão, em regime de

cooperação, indicadores de rendimento escolar, de qualidade e para avaliação institucional.

O PNE, em seu art. 2º, estabelece suas diretrizes para os sistemas de ensino:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p.14).

A partir desta premissa de gestão democrática assegurada pelo inciso IV do PNE, estados e municípios conseguiram “autonomia” na elaboração de avaliações institucionais próprias, com base nas especificidades de cada Rede de ensino, no corpo dos educadores que atuam nela e nas características da gestão escolar.

Em relação a isso, Freitas (2014, p.1093) destaca que “a escola sempre foi um terreno de disputas ideológicas”, e que atualmente avaliações externas orientam e determinam boa parte das ações desenvolvidas nas escolas.

As avaliações no formato institucional interno, como é o caso do SAEN, trazem implicações diversas ao cotidiano das escolas. Elas trazem

à tona as fragilidades das Redes e dos sistemas como um todo, além de causarem questionamentos sobre suas reais intenções.

De acordo com os documentos oficiais da FME, as avaliações que fazem parte do SAEN seriam implementadas gradativamente. Sobre a avaliação afirma-se que:

Será implementado processualmente, no intuito de disseminar uma cultura avaliativa na Rede Municipal de Educação de Niterói, fundamentada em princípios democráticos e de responsabilização participativa, visando ao direito à informação, que proporcione o redimensionamento das ações, a fim de garantir a qualificação do processo de ensino e aprendizagem” (Niterói, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, o SAEN pode ser considerado um sistema cujas características se aproximam da segunda geração de avaliações, classificadas por Bonamino (2012), no artigo “Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil”. Pois ele possui uma dinâmica que se assemelha especialmente no que se refere à avaliação externa como é o caso dos programas: Avaliar para Conhecer e Prova Brasil.

A autora afirma que, “no caso do Brasil, a análise dos desenhos das avaliações em andamento nos leva a identificar três gerações de avaliações em larga escala” já citadas anteriormente.

As políticas de avaliação estão sendo utilizadas para definir metas e têm induzido as ações docentes e a valorização do desempenho, fortalecendo o modelo pedagógico de competitividade. O resultado das avaliações é expresso em forma de notas, conceitos ou índices, gerando classificação, comparação e segregação. Ou seja, é necessário que o sistema não se proponha a atuar no âmbito dos resultados quantitativos e que dê um retorno propondo ações e intervenções pedagógicas com o objetivo de auxiliar as escolas que se apresentam dificuldades na realização das avaliações.

A responsabilização participativa e os modelos de autoavaliação com indicadores próprios se apresentam como reformulações das políticas nacionais que implicam exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação do cotidiano. Tais modelos buscam promover o diálogo entre todos os atores escolares em processos deliberativos nos quais,

simultaneamente, demanda-se do poder público o cumprimento de seus compromissos com a escola pública (Sordi; Freitas, 2013).

Fernandes (2017) afirma que a avaliação institucional tem por função acompanhar o trabalho realizado na escola, avaliar os objetivos traçados em seu projeto político pedagógico, bem como os planos anuais das escolas quando estes existem.

Dentre os diversos debates no campo educacional sobre as avaliações externas, a questão da qualidade do ensino é praticamente uma unanimidade. Com um discurso embasado pelo inciso IV do PNE, que trata da questão da qualidade do ensino, com o “objetivo” de proporcionar aos estudantes das escolas públicas uma educação de “qualidade”, as avaliações externas em todas as esferas (nacionais, estaduais e municipais) têm ganhado cada vez mais destaque no cenário educacional brasileiro.

Tendo como meta o aumento da qualidade da educação, a ideia de avaliar para “melhorar” o ensino é utilizada como justificativa para a instauração de sistemas de monitoramento do ensino. Nas pesquisas apresentadas em documentos como o Caderno de Avaliação das metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) são encontrados dados interessantes sobre esta questão da qualidade na educação. No que se referem ao ensino fundamental, Fernandes (2018) faz uma análise das ações realizadas e afirma que:

As questões relativas ao acesso parecem ter uma relação direta com políticas concretas de construção de novas escolas, contratação de professoras e professores, enquanto as questões relativas ao fluxo e a correção do mesmo, parecem estar mais relacionadas com políticas que interferem no interior da escola, que alteram a organização da escolaridade das crianças e jovens, que redefinem as escolhas metodológicas e propõem programas de formação de professores. Mas, tais questões estão longe de serem resolvidas. Pelo contrário, estamos vivendo um retrocesso nesses aspectos, e podemos afirmar segundo inúmeras pesquisas realizadas que, a política de avaliação externa, em especial, tem marcado fortemente o cotidiano escolar, de maneira a transformar as práticas pedagógicas em treinamentos para exames e a reduzir o currículo ao ensino das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (Fernandes, 2018.p. 13).

Lopes (2015) e Macedo (2012) consideram a qualidade como significante vazio, visto que sua significação se dá como prática articulatória alinhando demandas diferenciais, mas que expulsa as diferenças, buscando alinhar o que há de semelhante entre elas, num fechamento contingente. Assim, o discurso de buscar qualidade passa por intervenções que procuram alinhar, padronizar e unificar não apenas os discursos, mas também as ações.

Com base nesta perspectiva, as autoras afirmam que a qualidade apontada pelas avaliações é uma qualidade passível de ser aferida quantitativamente, verificada, testada. Dessa forma, bons resultados nas avaliações seriam sinônimo de boa qualidade do/no ensino.

Frangella (2019) ao fazer uma análise sobre o sistema de avaliação implementado em Niterói nos traz uma reflexão a respeito do conceito de qualidade supostamente validade pelas avaliações externas:

A melhoria da qualidade da educação se dá em meio a processos democráticos que permitem que muitas vozes sejam ouvidas, consideradas na luta por significação e com a consideração dos profissionais da educação como atores sociais partícipes dos processos decisórios, e não apenas como implementadores, valorizando-os em sua atuação cotidiana com e na diferença, não apagada ou temida, mas encarada como potência criadora (Frangella, 2019, p. 563).

Ao pensarmos as possibilidades de avaliação em uma escola organizada em ciclos, recorreremos novamente a Fernandes (2005). Ao tratar das práticas avaliativas, a autora firma que:

Tanto a proposta pedagógica da FME quanto o projeto político-pedagógico da escola expressam o ideal de como a prática de avaliação deve ser desenvolvida no interior da escola: uma prática coerente com o sistema de ciclos, formativa, contínua e que não deve ser seletiva. No entanto, a prática avaliativa revela tensões em sua interação com os *habitus* dos agentes envolvidos no processo educativo e com a cultura da escola que se concretiza no dia-dia. Considerando a avaliação como um elemento curricular, entendemos que a passagem do currículo formal ao currículo real da avaliação faz com que as práticas e os procedimentos sejam conformados entre a lógica que torna coerentes as práticas da cultura da escola seriada e a lógica da escola que se intenta promover, isto é, a da escola ciclada (Fernandes, 2005, p. 75).

Fernandes (2005) aponta os principais aspectos da proposta pedagógica apresentada pela RMEN. A autora ressalta que as ações propostas pela Rede, no que se refere às práticas avaliativas, reforçam a lógica da organização escolar seriada presente no formato as avaliações, que se difere da proposta da escola em ciclos adotada pela RMEN.

Encerramos, portanto, esta primeira parte da investigação enfatizando a relevância dos temas abordados ao longo deste capítulo. Nela foram elencados os aspectos mais relevantes sobre as políticas vigentes no município investigado (Niterói), buscando trazer para a discussão os caminhos teóricos e metodológicos escolhidos pela RMEN para alicerçar as práticas desenvolvidas pela gestão municipal.

2 Fundamentos teóricos – metodológicos

A investigação adotou o método da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir dele, analisamos os dados retirados das 12 entrevistas realizadas com as professoras do 5º ano da Rede municipal de Niterói e das 4 diretoras das respectivas Unidades Escolares. Gostaria de destacar que durante a elaboração do escopo da análise, todas as etapas propostas por Bardin (2011) foram observadas. De acordo com esta autora, a realização da análise deve seguir os seguintes passos: Pré-Análise, que compreende a leitura flutuante, a escolha dos documentos; regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, a formulação da hipótese e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação; codificação; análise qualitativa e categorização.

Cabe destacar que todas as professoras entrevistadas leram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que devido ao distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19 foi enviado e autorizado via e-mail. As questões das entrevistas (em anexo) também foram enviadas por e-mail e as entrevistas realizadas por plataformas digitais.

Portanto, neste segundo capítulo procuro traçar os principais objetivos da pesquisa e delimitar de maneira mais contundente os referenciais teóricos-metodológicos que formaram a base para a análise da relação existente entre os professores e as avaliações, isto é, da relação avaliador/avaliado. Ressalto que as escolhas teóricas foram justificadas com base na revisão de literatura realizada para compor o escopo desta investigação, buscando enfatizar as produções e discussões relevantes sobre o tema, no cenário nacional e internacional.

André (2013) chama-nos a atenção a respeito da utilização da nomenclatura dada as investigações de cunho qualitativo. A autora afirma que não é a atribuição de um nome, qual seja estudo de caso, pesquisa ação, etnografia, que estabelece o rigor metodológico da pesquisa

realizada. Este rigor metodológico está relacionado à explicitação dos passos que serão dados na investigação, ou seja, à descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base na empiria. De acordo com Bardin (2011) a pesquisa formulada pelo viés qualitativo é um procedimento intuitivo, mais maleável, e mais adaptável a índices não previstos e a formulação das hipóteses da investigação. Segundo a autora, a principal característica da pesquisa qualitativa é a inferência presente em suas análises. Entende-se como inferências as conclusões, induções, operações intelectuais por meio do qual se afirma a verdade de uma proposição em decorrência de sua ligação com outras já reconhecidas como verdadeiras.

A legitimidade e a confiabilidade da pesquisa empírica estão na capacidade de articulação entre a teoria e a prática, como afirma Duarte (2004). Busca-se, portanto, a utilização de ferramentas capazes de incorporar aos referenciais usados à credibilidade presente nas muitas fontes teóricas e aos materiais pesquisados.

Para tanto, foi necessária a articulação entre os sujeitos pesquisados e o recorte metodológico proposto, a fim de direcionar o olhar, as ferramentas utilizadas, observar os indícios, capturar os sinais e entrelaçar as fontes teóricas e os materiais empíricos na tessitura das descobertas da investigação (Duarte, 2004).

Ao definir os sujeitos desta pesquisa, isto é, as professoras que atuam nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, em quatro escolas diferentes da Rede Municipal de Educação de Niterói, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, juntamente com as gestoras das unidades escolares, alguns critérios precisaram ser estabelecidos. Primeiramente, realizamos uma pesquisa no site da FME a fim de selecionar escolas que apresentavam bons resultados nas avaliações do SAEN, ou seja, as escolas que mostraram um crescimento nos dados produzidos por estas avaliações, chegando então às quatro escolas pesquisadas.

Optamos por não incluir na tese os dados quantitativos que cada escola obteve nas últimas edições do SAEN, para resguardar a identidade

das Unidades Escolares e das professoras que ali atuam, visto que estes dados são de livre acesso ao público, e, a partir deles, as escolas poderiam facilmente ser identificadas.

Diante disso, surge então o primeiro recorte metodológico, delimitando os sujeitos e propondo as estratégias metodológicas capazes de identificar os pontos de vista, reconhecer aspectos polêmicos, provocar o debate estimulando a consciência e o espírito crítico.

Ao fazer a escolha dos sujeitos, também foi realizada a escolha de um instrumento de pesquisa capaz de preencher as lacunas propostas na investigação. Achei mais apropriada a escolha de entrevistas semiestruturadas, visto que elas são capazes de proporcionar uma aproximação mais efetiva entre a pesquisadora e os sujeitos em questão. Sendo assim, propôs-se a gravação das entrevistas em áudio, com a duração de 40 a 60 minutos cada. O roteiro de entrevistas encontra-se no Anexo 2.

2.1 Entre (Vistas) percepções e escuta

Para dar à pesquisa a proximidade pretendida entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos na proposta qualitativa, optou-se pela utilização de entrevistas. Elas são instrumentos importantes de levantamento de informações sobre o tema pesquisado. As entrevistas possibilitam a abordagem de temas mais complexos que dificilmente seriam abordados apenas em um questionário com perguntas e respostas objetivas.

A utilização desta ferramenta permitiu que os atores das escolas pesquisadas expressassem suas opiniões, suas dúvidas, questionamentos e inquietações, suscitando-lhes ações reflexivas sobre sua própria práxis.

Após os desdobramentos que nos levaram à construção dos objetivos específicos para a investigação e a formulação do primeiro roteiro de entrevistas, realizei uma entrevista piloto com uma professora que faz parte da RMEN, porém não atua nas escolas pesquisadas (Anexo 2).

Ao trazer reflexões sobre a utilização das entrevistas, Duarte (2004) destaca que é uma interação face a face com o entrevistado. Para a autora, as situações de contato entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa compõem uma parte importante do material que será analisado posteriormente. Por esse motivo, é necessário explicitar no momento da entrevista as regras e pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho proposto pela pesquisadora. A autora destaca ainda a necessidade de estabelecer critérios de avaliação capazes de atribuir confiabilidade à investigação.

Ela afirma que a partir deste contato entre os pares será possível fazer uma leitura subjetiva do entrevistado, captando gestos, sinais corporais, mudanças no tom de voz, que posteriormente trarão para a pesquisa a sutileza dos detalhes que só são captados quando estamos próximos ao entrevistado. Embora as entrevistas tenham sido realizadas de forma remota (via plataformas digitais *Google Meet*, *Zoom*, *WhatsApp*), elas conseguiram aproximar entrevistadas e pesquisadora. Houve uma docente que fez questão da utilização da câmera, durante a entrevista. Dizia ela: “Preciso saber que estou falando com uma pessoa! Não aguento mais as máquinas!” Ressalte-se que neste momento estávamos em isolamento social total (em um dos momentos mais críticos da Pandemia de COVID 19). Este fato foi extremamente marcante. Pude perceber o quanto estávamos vulneráveis e debilitados emocionalmente.

As entrevistas, mesmo que remotas, me proporcionaram a possibilidade de fazer um segundo mergulho na pesquisa. “Um mergulho” em profundidade nos objetos/sujeitos pesquisados, mesmo que totalmente protegido pelo invólucro das máscaras que nos sufocavam. De acordo com Brandão (2000) entrevista é trabalho. Só se aprende a fazer, fazendo, estando presente no campo de pesquisa. A ideia inicial é a de que as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo seriam gravadas e, posteriormente transcritas. Assim as informações, os dados produzidos, tanto durante as observações quanto nas entrevistas, seriam categorizados de acordo com cada um dos objetivos propostos pela pesquisa, possibilitando os recortes metodológicos necessários à temática investigada, sendo, em seguida, sistematizados de acordo com as seções.

Pensando assim, a proposta deste estudo consistiu em produzir o maior número de dados possíveis acerca da relação professor/avaliação (avaliador/avaliado). Através dos instrumentos utilizados e da análise dos documentos oficiais em nível nacional e municipal, as informações foram geradas e analisadas pela pesquisadora, a fim de discutir as questões suscitadas na investigação.

Duarte (2004) afirma que os métodos usados na pesquisa qualitativa fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de analisar. Dentro desta perspectiva, a entrevista semiestruturada apresenta questões norteadoras, deixando o entrevistado mais confortável para que possa expressar-se livremente quanto ao tema. Assim, este instrumento pode contribuir com o objetivo de captar a percepção dos professores quanto às políticas de avaliação externa presente na Rede Municipal de Niterói.

Através das entrevistas, buscou-se dar à investigação realizada a proximidade necessária, de modo que as ações realizadas pelos docentes no tocante as avaliações fossem problematizadas. Todavia, a metodologia por nós pensada, inicialmente, precisou adapta-se ao “novo normal”, e as entrevistas com as professoras foram realizadas de forma virtual, (remota através de aplicativos digitais) para seguir os protocolos de segurança e as medidas de isolamento social impostos pela pandemia de COVID 19.

É importante destacar que mesmo com esta dificuldade inicial, as entrevistas tiveram êxitos. Era nítida nas falas das professoras, a necessidade de colocar-se frente às questões abordadas nesta investigação. Curiosamente, algumas fizeram questão da utilização da câmera, para enfim ter um contato visual com um colega, já que as entrevistas foram realizadas em um momento de total ausência de contato físico.

O roteiro de entrevistas foi direcionado aos envolvidos no cotidiano escolar, professoras das turmas do 5º ano, como já foi dito anteriormente. Durante todo o processo de entrevistas buscou-se captar de maneira fidedigna a opinião de todos os envolvidos neste processo. Após a realização das entrevistas, propus um pequeno questionário para fins de

identificação dos docentes, que visa trazer informações importantes sobre sua trajetória profissional.

Ao todo, foram realizadas entrevistas com 12 professoras e 4 gestoras de quatro escolas da Rede Municipal de Niterói, pautadas nas avaliações externas. Cabe ressaltar que as entrevistas foram realizadas de forma remota, devido às condições sanitárias decorrentes da pandemia da Covid-19.

O roteiro de entrevista proposto aos docentes abordou, inicialmente, 19 questões, sendo 18 fechadas e 1 aberta. A entrevista foi dividida em 3 eixos, organizados de acordo com os objetivos de pesquisa e as questões norteadoras que sustentam a investigação.

Com a proposição de uma questão aberta, buscou-se que os entrevistados incluíssem questões que eles consideravam relevantes, que estavam diretamente ligadas ao tema proposto, e que não constavam no roteiro inicial. Acrescenta-se que nesta questão aberta, os professores tiveram liberdade para expor suas opiniões sobre o tema abordado, dando voz às suas inquietações, verbalizaram os conflitos e percepções sobre as avaliações e sua relação com as ações que fazem parte do cotidiano escolar.

Duarte (2004) chama-nos a atenção sobre a complexidade existente no ato de transcrição das entrevistas:

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçarem-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos da sua teoria de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela assumi-la como parte do processo de investigação (Duarte, 2004, p. 216).

Com base em todas estas informações, dei início ao árduo processo de análise das entrevistas, tendo como base para esta análise as autoras Bardin e utilizando as contribuições de (2011), Lüdke (1986) e Minayo (2010) iniciamos esta parte.

Lüdke afirma que a análise está presente em vários estágios da investigação, porém ela se torna mais evidente quando passamos a

analisar os dados produzidos. A autora traz reflexões detalhadas sobre o ato de análise de dados, buscando aproximar o pesquisador dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ela destaca, ainda, pontos importantes que devem ser observados durante o processo de análise dos dados gerados, dentre eles destaque, primeiramente, a delimitação progressiva do foco do estudo, a formulação de questões analíticas, o aprofundamento da revisão de literatura, a testagem das ideias junto aos sujeitos e o uso extensivo de comentários e observações ao longo da coleta dos dados.

De acordo com Lüdke (1986) a análise dos dados não pode ficar restrita apenas ao que está escrito no material. É preciso que o pesquisador procure ir mais a fundo em sua análise, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (Lüdke, 1986, p. 48). Tomando como base o pensamento desta autora, pude perceber e capturar inúmeros momentos que em que estes “silêncios” foram quebrados, e ficou nítida a necessidade de verbalizar suas inquietações por parte das professoras sujeitos desta investigação.

Minayo (2010), por sua vez, destaca que para analisarmos um material utilizando-se da base qualitativa, em primeiro lugar, devemos buscar superar a sociologia ingênua do empirismo, com o objetivo de penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de suas realidades. A autora destaca a fala de Bourdieu quanto à “ilusão da transparência”, o que pode trazer ao pesquisador uma falsa sensação de clareza ou familiaridade com os fatos pesquisados. Segundo ela, os caminhos para a realização da análise do material qualitativo produzido, evidenciam metodologicamente como os objetivos da análise devem ser conduzidos.

Minayo (2010) apresenta os diferentes tipos de análise que podemos fazer do material produzido no decorrer da pesquisa e suas finalidades dentro de cada perspectiva de investigação. No caso desta pesquisa, optamos pela análise de conteúdo, fundamentando-se em Bardin.

Para que a escuta pretendida se tornasse uma realidade e os “silêncios” fossem quebrados, tive o cuidado de demonstrar a intenção de que os professores poderiam verbalizar suas opiniões, que esta oportunidade de se expressar fosse realmente posta em prática. Diante

disso, a necessidade da utilização de entrevistas semiestruturadas mostrou-se uma excelente escolha metodológica para que os principais sujeitos envolvidos neste processo de escuta fossem ouvidos e os objetivos da investigação fossem alcançados.

Brandão (2000) chama a atenção do pesquisador quanto aos seus objetivos, convidando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado. A autora ressalta a necessidade de elaboramos roteiros de entrevistas e formularmos perguntas que possam inicialmente responder as questões levantadas pela investigação. Isto parecer uma tarefa simples, mas, não é, quando a formulação destas perguntas depender de todo o processo de realização da pesquisa.

Após a leitura detalhada das entrevistas, os temas que emergiram desta análise foram confrontados com os objetivos específicos da pesquisa e com as questões norteadoras definidas na fase inicial, a partir daí as categorizações começaram a ser estabelecidas (Bardin, 2011).

2.2

Os principais referenciais adotados – construindo pontes entre teoria e prática

Quando nos propomos a realizar uma investigação de tão grande importância como elaboração de uma tese de doutorado, constantemente somos confrontados pela dificuldade de manter o foco, construir objetivos e fazer os devidos recortes. Nesta pesquisa não foi diferente: a busca por interlocutores teóricos trouxe-me um vasto material, e a tarefa de direcionar os caminhos metodológicos foi desafiadora. Para tanto, foram utilizados alguns conceitos básicos presentes na discussão sobre as avaliações em nível nacional e internacional que serão apresentados ao longo dos próximos capítulos, assim como as escolhas metodológicas utilizadas.

Na fase inicial da pesquisa, o desafio de construir e planejar as etapas ficaram evidentes, assim como a riqueza de informações que ela traria, não apenas em questões teóricas, mas nas experiências vividas pela pesquisadora.

A necessidade de estabelecer e demarcar limites para compor o caminho a ser percorrido teórico e metodologicamente, aparece na pesquisa gradativamente, especialmente no momento em que foi preciso fazer as escolhas metodológicas alinhadas com os autores e as teorias utilizadas.

Pensar uma investigação sobre ações realizadas na escola e, que se apresenta no lugar de escuta das opiniões dos professores sobre a temática aqui abordada, no caso desta investigação as políticas de avaliação externa e sua influência direta nos fazeres docentes, suscitou a necessidade de utilizar não apenas uma vertente especificamente.

Neste momento, surgiu a necessidade de mesclar teorias, de adotar caminhos que a própria pesquisa exigiu. Diante disso, busquei traçar uma rota alternativa embasada em investigações sobre as avaliações, a partir do olhar das professoras acerca de suas práticas no cotidiano da escola trazendo a “ludicidade” presente no chão da escola, de modo que resultasse na proximidade necessária ao objeto e na adoção de uma parte teórica que estruturasse a investigação. Para tanto, optei por embasar-me nos estudos sobre políticas educacionais na perspectiva pós-estruturalista desenvolvidos pelo sociólogo inglês Stephen Ball.

Ball (2011) afirma que alguns dos principais problemas encontrados no campo das pesquisas educacionais estão diretamente relacionados à proximidade das investigações a uma abordagem racionalista-técnica. O autor defende pesquisas em que o protagonismo das ações esteja diretamente ligado à escola e aos professores. Para Ball, os professores são, de fato, os formuladores das políticas na/da escola, são os autores, são eles que de fato fazem as políticas acontecer.

Dessa forma, a partir das vozes das docentes e diretoras foi possível discutir sobre o cotidiano escolar, propondo uma reflexão sobre suas práticas avaliativas e, ao mesmo tempo, pensar os espaços escolares como uma rede de significados em que os fazeres/saberes possam ser negociados. Diante disso, escolhemos o ciclo de políticas proposto por Ball, por acreditar que dentro desta perspectiva as ações de responsabilidade e do protagonismo das políticas desenvolvidas na/da escola seriam atribuídas a quem de fato está inserido neste contexto, as professoras.

Nesta busca por caminhos investigativos, para que não se perdesse ou fragmentasse os achados da pesquisa buscou-se articular diferentes teorias. Optei por usar como base epistemológica, as teorias fundamentadas nas teorias do ciclo de políticas de Stephen Ball, que entendem as políticas como instrumentos de regulação do estado. No caso desta investigação, as políticas de avaliação externa são utilizadas para obter um pseudocontrole, ou controlar, de fato, as ações desenvolvidas nas/das escolas e nos fazeres cotidianos dos professores.

Ball (2016) faz uma reflexão sobre a atuação política nas escolas, e propõe o termo “atuação” para substituir o termo “implementação”. Para o autor, as políticas de avaliação conseguem exemplificar exatamente um modelo em que a política é imposta de forma unilateral, a partir do qual as políticas são formuladas em contextos macros pelas instâncias governamentais e apresentadas de forma impositiva às escolas e professores em um contexto micro.

As políticas de avaliação externa podem ser inseridas em um contexto macro que fazem parte de uma vertente neoliberalista de regulação, controle e gerenciamento das ações desenvolvidas na escola. Ball e Mainardes (2011) defendem que as políticas não podem apenas ser formuladas pensando no contexto de estados ou apenas nacionais. Estes autores nos chamam atenção para as novas narrativas que abordam a questão da busca por uma educação de qualidade, porém, que possuem como pano de fundo um viés estruturalista e de controle das ações da/na escola. Mas, para realizar uma análise sobre estes contextos apresentados pelos autores, é preciso levar em consideração a natureza das políticas analisadas. Neste caso, especificamente, as políticas de avaliação externa.

Assim, a complexidade do objeto de pesquisa que busca captar, analisar e problematizar a visão dos professores sobre as políticas de avaliação externa em nível municipal traçou os recortes necessários, quanto às teorias e metodologias utilizadas no decorrer da pesquisa.

2.3

Professores, formuladores de políticas na/da escola

Com base nas pesquisas realizadas por Ball (2011; 2016), iniciamos as reflexões sobre o papel do professor e sua ação política dentro da escola. Este autor defende a ideia de atuação política dos professores na/da escola, substituindo a visão superficial de implementação, em que os professores assumiriam apenas o papel de executores das políticas a serem implementadas, assumindo, assim, o protagonismo das ações e atuando politicamente na escola.

De acordo com Ball (2011) os professores atuam como formuladores das políticas na/da escola, o objetivo desta tese é dar a oportunidade destes professores utilizarem a autonomia que têm perdido ao longo dos anos. Ball (2002) atenta para a “atividade política”, ou seja, para a construção de coligações e alianças dentro do ambiente escolar. A partir disso, ele destaca a importância da atuação dos professores, alunos e de todos que estão diretamente envolvidos neste contexto.

Assim, queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e, / ou sujeitos a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneira que são limitadas pelas possibilidades do discurso (Ball, 2016, p. 13, *grifos do autor*).

O autor afirma que as políticas podem ser vistas como coisas (legislação, estratégias nacionais) ou regras, metas, e objetivos; que elas não se resumem apenas a isso, pois as políticas podem e devem ser pensadas em um conceito mais amplo, de construção de ramificações de redes interligadas ao coração da escola. Para o autor, as políticas também podem ser interpretadas como processos discursivos, complexos e contextualizados. Ball afirma, ainda, que a política é feita pelos e para os professores. Eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política.

Com base na teoria de atuação política defendida por Ball, busquei o apoio teórico para compor o escopo desta pesquisa, procurando dar vez e voz às políticas desenvolvidas pelos professores em seus fazeres

cotidianos, com o objetivo refletir sobre as ações dos professores como sujeitos atuantes na formulação das políticas e não apenas como executores das mesmas. Ball (2016) afirma que os processos de atuação se configuram em um conjunto de práticas incorporadas de estão ligadas diretamente aos atores de políticas.

Quando pensamos nos professores como formuladores de políticas na/da escola, não podemos esquecer que elas (escola e política) não subsistem separadamente, elas estão intrinsecamente relacionadas. No ambiente escolar, inúmeras políticas são pensadas e construídas com a atuação dos professores. Dentro das escolas, os professores (re)significam as políticas que chegam até eles, utilizando-se da realidade de cada escola, levando em consideração as especificidades da comunidade na qual a escola está inserida, na clientela atendida por ela, adaptando as políticas a realidade de cada escola.

Ao refletir sobre a atuação dos docentes como formuladores de políticas na/da escola, não se pode deixar de trazer para discussão a questão das políticas de avaliação externa e sua relação com os fazeres docentes.

Ball (2016) afirma que um exemplo das políticas verticalizadas (que são impostas às escolas de cima para baixo, originadas nas esferas públicas administrativas), que chegam até as escolas são, sem dúvidas, as avaliações externas da aprendizagem. O autor questiona o fato de tais políticas não contarem efetivamente com a participação de professores e alunos em todas as suas etapas de sua elaboração.

Também nos chama a atenção para a utilização do termo “políticas” (Ball, 2008), pois reconhece a multiplicidade do termo, suas múltiplas funções e finalidades dentro do ambiente escolar. Afinal, a política possui seus códigos, seus artefatos e signos e as questões de poder também estão diretamente ligadas às ações.

O autor defende a ideia de que as políticas não podem apenas ser “implementadas”, visto que elas devem ser traduzidas a partir do texto para a ação, colocadas em prática em relação aos recursos disponíveis e ao contexto de cada escola.

As políticas raramente dizem-lhe o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, porém, algumas mais do que as outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação de políticos e funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem ser apenas implementados! (Ball, 2016, p.14).

Propor uma pesquisa que reflita sobre atuações políticas em uma escola real tornou-se, então, um desafio encantador. Construir uma pesquisa capaz de mostrar como os professores são de fato os protagonistas das ações políticas desenvolvidas na escola é complexo e ao mesmo tempo fascinante. Ball afirma que os professores são os sujeitos das políticas, são os atores que as tornam possíveis, utilizando-se dos artefatos de que dispõem, criando novos, utilizando a criatividade para torná-las factíveis.

Isso significa dizer que, mesmo que inconscientemente, os professores têm o poder de fazer as políticas acontecerem ou não, embora eles ainda não tomaram plena consciência deste fato. Nota-se que na maior parte das vezes as escolas buscam aplicar as políticas propostas ou impostas a elas, tornando-as parte de seus “fazeres” cotidianos, porém algumas questões estão para além de utilizar-se ou não das políticas vigentes em um dado momento histórico.

Infelizmente, o Brasil possui um triste histórico de descontinuidade de políticas educacionais: o que vemos, constantemente, são políticas deste ou daquele partido, ou, deste ou daquele governante. Senso assim, descarta-se a maior parte das políticas educacionais vigentes assim que um “novo” governo entra em vigor (Silva, 2016).

Tais ações de descontinuidade não estão implicadas de fato com a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras, o que existe de fato são crenças políticas que pouco contribuem para sanar os muitos problemas existentes no chão da escola.

Fazer políticas nas escolas implica muito mais do que um conjunto de roteiros a serem postos em prática, ou seja, implica em fazer sentido. Ball (2016) afirma que elas são constantemente analisadas, revistas, ressignificadas. Para que as políticas aconteçam na escola, professores,

alunos e demais componentes desta comunidade escolar precisam compreender os sentidos dados a cada uma delas. O autor chama-nos atenção para a disputa pelo poder e pelo conhecimento na elaboração/colocação em prática das políticas, sendo que esta é ação de todos os atores, dos políticos aos membros de uma determinada comunidade escolar, e, por esse motivo, é crucial para a ação e análise das políticas.

Ball destaca que o trabalho com políticas na escola ainda está em constante construção. Na visão do autor, este talvez seja um dos fatores que corroboram para o “não” fazer “sentido” de algumas políticas impostas as escolas.

O ciclo de políticas proposto por Ball parte do princípio de que existe um movimento na política entre o contexto do texto e o contexto da prática. Esse movimento tem um grau de incerteza de como a política pode se mover em um contexto para o outro. Por este motivo as políticas podem ser compreendidas, encenadas, formuladas e reformuladas, significadas e ressignificadas por cada escola. Enfim, os diferentes sujeitos envolvidos neste processo são responsáveis por dar a essas políticas as especificidades de cada espaço escolar.

Ball (2016) faz uma reflexão crítica sobre os estudos de políticas realizados nas escolas. Segundo o autor, tais estudos não têm levado adequadamente em consideração as diferentes culturas, histórias, tradições e as múltiplas comunidades que coexistem nas escolas. De fato, são estes pequenos detalhes que dão “sentido” aos sujeitos coexistentes no chão da escola: suas singularidades e os detalhes realmente constituem sua identidade.

De acordo com o autor, as pesquisas realizadas até então têm dispensado pouca atenção ao contexto material das escolas, à preparação dos professores e à constituição dos discursos profissionais. Além disso, a experiência profissional também tem sido deixada de lado.

Para compreender como as escolas entendem as políticas de avaliação externa e por ela também são direcionadas ou influenciadas, assim como Ball, acredito que o pilar de sustentação desta questão é a relação estabelecida entre professores e políticas. Buscar entender como as políticas são apresentadas ao corpo docente? Como elas são

ressignificadas? Quais delas fazem “sentido” para os professores? Quais políticas serão de fato incorporadas aos seus fazeres cotidianos? Quais serão descartadas? Por qual motivo umas políticas são encenadas em detrimentos de outras?

Qual a relação existente entre professores e política? Os professores simplesmente fazem o sentido da política, reiteram-na, implementam-na? Ou a política também faz sentido dos professores, torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, maquia-os, produz-los, articula-os? (Ball, 2016, p. 17).

Não podemos deixar de reafirmar que dentro de cada escola existem inúmeros professores com suas especificidades, com formações distintas, de gerações diferentes, com pensamentos opostos quanto ao ensino, a aprendizagem, com posicionamentos partidários divergentes, porém, todos eles fazem políticas, todos são protagonistas nestas ações.

A política é e sempre será parte daquilo que os professores fazem em seu cotidiano. Quando falamos de políticas apenas implementadas, “impostas”, chegamos ao que Ball chama de implementação performática, em que os atores na escola vão fabricar os dados/respostas para as autoridades.

Ball traz como exemplo de tais políticas apenas “implementadas” as políticas de avaliação externa, cerne desta pesquisa. Trata-se de um tema complexo e controverso, porém de grande relevância quando pensamos em políticas atuadas na/da escola nas últimas décadas.

2.4 Políticas de avaliação externa nas escolas, atuação ou implementação?

Quando refletimos especificamente sobre as políticas de avaliação externa nos deparamos com a questão da imposição de tais políticas às escolas e a todas as redes de ensino do país. Ball (2016) afirma que as políticas de avaliação externa são um grande exemplo de políticas que foram sim “implementadas” nas escolas, pois foram pensadas, discutidas e

impostas sem a participação efetiva dos profissionais da educação, alunos e da sociedade como um todo.

As políticas de avaliação externa têm demonstrado processos de hibridização, uniformização, nivelamento e ranqueamento de redes de ensino, escolas e indivíduos. De acordo com Ball (2016), estas políticas apontam para o agrupamento dos indivíduos, para classificá-los e agrupá-los em classes.

Nesta perspectiva, entende-se que ao elaborar uma política tão abrangente, que contempla toda a nação, ela deveria ser, no mínimo, cuidadosamente discutida, pensada e repensada antes de sua “implementação”. Porém, historicamente, não é desta forma que elas chegam até as escolas. Trabalhar com políticas fragmentadas ou descontextualizadas é tentar consertar problemas e, ao final do processo, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso destas mesmas políticas recai sobre as escolas e professores. Destaque-se, ainda, que as políticas são, às vezes, mal pensadas, mal escritas, reescritas ou reajustadas, conforme os objetivos do governo, sem que haja em muitos casos uma reflexão sobre sua efetividade.

Políticas estão perpassadas por relações de poder (Foucault, 1979). Elas trazem em si subjetividades e intencionalidades que estão para além de questões filosóficas ou históricas. As políticas de avaliações externas encaixam-se nesta perspectiva da relação entre o conhecimento e o poder. Quem alcança bons resultados detém o poder, logo pode usufruir de todos os benefícios advindos dele; já quem não o detém, fica subjugado, esquecido, descartado, desqualificado. Por esse motivo, ignorar questões de poder é garantir a nossa própria impotência.

Para Ball (2005), as políticas de avaliação externa têm transformado a educação em uma forma de mercado e, ao mesmo tempo, tem assumido um papel gerencialista, produtivista e performático. O autor afirma que as políticas educacionais têm se multiplicado nos últimos 20 anos, utilizando-se da justificativa de “elevar” os padrões do ensino e de modernizar as escolas, e com isso as ações gerencialistas foram ganhando terreno.

Neste íterim, observamos que o trabalho das escolas e o papel do professor têm sido cada vez mais prescritos pelo governo, configurando-se em um cenário de perda da autonomia.

Ball (2016) ainda afirma que o que se espera de escolas e dos professores é que eles estejam familiarizados com várias políticas, e que sejam capazes de executá-las. Para tal, inúmeros artefatos (ferramentas) têm sido utilizados: tecnologias, gestão financeira, mercado, performatividade. Enfim, todos são empregados para melhorar o desempenho dos alunos e escolas em testes padronizados.

Para atender as demandas atuais das políticas nas/das escolas, Ball (2011) propõe o conceito de “multipolíticas”, com o objetivo de traçar e compreender as abordagens contemporâneas das inúmeras políticas presentes no ambiente escolar. Para ele, as escolas podem “fabricar” uma política própria, uma resposta que pode ser incorporada à documentação oficial da escola. E caso haja a finalidade de comprovação ou prestação de contas, as políticas podem ser conflituosas, contidas, encaixadas ou apenas organizacionais. Porém, a todo o momento os fazeres cotidianos nas/das escolas são confrontados por elas.

O autor chama-nos a atenção para o fato de que as escolas devem se posicionar com relação às suas escolhas políticas, construindo discursos sólidos em defesa dos seus objetivos, da escolha de suas ideologias e ações.

Ball (2002; 2005) insere o trabalho dos professores em uma lógica de performatividade. Tais lógicas acabam se tornando facilitadores das ações regulatórias por parte das instâncias governamentais, permitindo que eles direcionem, regulem e controlem as ações docentes sem, no entanto, considerar as especificidades de cada escola, dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Nesta lógica de gestão performática, o ato de ensinar e as subjetividades dos professores são deixados de lado em prol de uma política de homogeneização dos sujeitos.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a

prática é ação, inclui o fazer das coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Neste tópico, discutiu-se o papel das ações políticas nas/das escolas, fazendo a distinção entre os conceitos de atuação e de implementação política. Ante o exposto, concluiu que implementar uma proposta de educação com base na imposição, cerceamento de liberdade ou monitoramento das ações não garante sua eficácia de forma alguma.

2.5

Políticas de Avaliação x Políticas de Responsabilização

Elaborar um trabalho pedagógico com base nas políticas de avaliações externas, no contexto atual, faz parte das atribuições dos professores, gestores, pedagogos e demais membros da comunidade escolar. Nota-se que os movimentos para tornar as avaliações cada vez mais presentes no fazer cotidiano de alunos e professores são cada vez mais presentes nas escolas brasileiras. Seguindo os passos de países como Inglaterra e Estados Unidos, o Brasil adotou os testes padronizados com pilar principal do discurso da melhoria da qualidade na educação.

Sobre esse assunto, vale ressaltar que Ravitch (2011) faz duras críticas ao sistema de avaliações externas para aferir qualidade. A autora, que fez parte do grupo que ajudou a formular tais políticas nos Estados Unidos da América (EUA), percebeu a tempo, as distorções causadas por estas políticas. De acordo com Ravitch, ela mudou o seu posicionamento com relação às avaliações externas após fazer uma análise dos efeitos que tais políticas causavam nas escolas. Assim afirmou:

Após duas décadas de aplicação, o ensino não melhorou; os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado são pífios e contraproducentes, materializados por baixo desempenho e não por sua elevação. Os mecanismos de premiação com adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos em testes levaram os professores a desenvolverem formas de burlar os resultados, fragilizando o sistema. Os professores passaram a investir no ensino de

truques necessários para os alunos responderem à testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento. O currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações (Ravitch, 2011, p. 12).

Como podemos observar nas palavras da autora, mesmo com todas as ações de treinamento e com os mecanismos de premiação, o resultado esperado pela utilização das avaliações não foi alcançado. Afinal, as avaliações não apontaram melhoria na qualidade da educação nas escolas norte-americanas. No entanto, o Brasil está fazendo o mesmo movimento realizado pelos EUA há duas décadas. Embora, Ravitch já tenha apontado os possíveis desdobramentos que tais políticas podem ou não alcançar, os efeitos das avaliações externas e os seus impactos na educação brasileira ainda estão sob análise dos pesquisadores em educação.

Ball (2002) faz um alerta sobre os movimentos de mercantilização dos processos de elaboração das políticas educacionais de avaliação, ressaltando que os mesmos estão cada vez mais direcionados a atender os interesses do mercado. O autor aponta a influência de fatores externos como a economia e a política sobre as práticas educativas realizadas na escola. Sob o discurso da reforma educacional, ações de mercantilização, gestão de performatividade e responsabilização, ganharam espaço e foram entendidas como políticas educacionais. Tais políticas corroboram para a disseminação de ações de responsabilização de professores, gestores e alunos sobre os resultados aferidos pelas políticas de avaliação externa.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudanças. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medida de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção e inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito crucial. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controle do âmbito do julgamento e dos seus valores (Ball, 2002, p. 4, *grifos do autor*).

Nesta fala do autor, fica clara a seriedade das políticas de responsabilização, principalmente no que diz respeito às escolas. É extremamente importante deixar claro que escolas não podem ser vistas como empresas e que elas não podem estar incumbidas da tarefa de categorizar os indivíduos com base em relatórios de desempenho.

Freitas (2016) afirma que a avaliação tem sido colocada na base das propostas de reformas escolares, servindo para justificar uma série de pressões sobre as escolas e seus profissionais. De acordo com o autor:

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade. Para atender o desenvolvimento da privatização é necessário, no entanto, atender como a lógica da responsabilização/meritocracia produz as razões da privatização. Pela via da responsabilização combinada com a meritocracia, a privatização aparece como uma “justa medida” em defesa das “crianças que não aprendem”, especialmente as mais pobres e que, segundo essa visão, “têm direito à educação tanto quanto as crianças mais ricas”, que podem freqüentar escolas privadas (Freitas, 2016, p. 3, *grifos do autor*).

De acordo com Freitas, as consequências destas políticas são conhecidas, uma vez que estas reformas educacionais buscam desvalorizar aquilo que é público em detrimento do que é privado, mudando assim o direcionamento dos investimentos entre os setores. Ele ressalta que as avaliações externas estão centradas em competências e habilidades, além de serem usadas para auditar a aprendizagem produzida nas escolas. Com isso, a responsabilização pelo sucesso ou fracasso dos alunos nas ditas avaliações recai sobre as escolas.

O autor concorda com Ball (2002) em suas críticas a esta política de performatividade que adentrou sutilmente o cotidiano escolar, alojou-se nele, e agora vemo-nos prisioneiros de ações arraigadas às suas ideologias.

Para Ball, esta reforma “educacional” não muda apenas o que fazemos, ela muda também o que nós somos, nossa identidade social. Nas palavras de Foucault (1979) é uma luta pela alma do professor. O autor compara a alma dos professores com uma “ideologia”, pois é nas ideologias

que as bases da escola e do fazer pedagógico são constituídas, assim o mercado lhe pagaria para reproduzir sua ideologia excludente.

Nas reformas propostas para as escolas, estão explícitas ações de responsabilização (*accountability*) e performatividade. De acordo com documentos da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1995, p. 29), as reformas são apresentadas como algo que dar aos “gestores e organizações maior liberdade em decisões operacionais e retirando entraves desnecessários a gestão de recursos financeiros e humanos”. Porém, na prática o que temos visto é à utilização das reformas educacionais como instrumentos de regulação e de controle das ações realizadas por professores e gestores.

Em relação a este assunto, Fernandes e Rodrigues (2017) realizaram um estudo aprofundado sobre as da OCDE no cenário político e educacional. De acordo com os autores, as ações da OCDE estão ligadas ao projeto de educação pública, utilizando-se do discurso da qualidade para implantar ideologias mercadológicas e econômicas.

No artigo “Governança Educacional Global e a Gênese dos Testes das Habilidades Socioemocionais” os autores destacam que no intuito de avaliar a qualidade da educação, os sistemas educacionais têm, até o momento, aferido apenas as competências e habilidades cognitivas, mais especificamente os conteúdos curriculares das disciplinas de matemática, leitura ou língua nacional (Fernandes; Rodrigues, 2017).

Atualmente, 34 países são membros efetivos da OCDE, sendo o Brasil um deles tem acatado alguns de seus princípios econômicos e de mercado. Ao analisar as intervenções educacionais propostas pelo órgão, os autores destacaram o seguinte trecho do documento oficial da OCDE, no que tange a área educacional:

A OCDE continuará a fazer esforços para ajudar a fortalecer a base de dados em um estudo longitudinal sobre a formação de competências desde a infância até a adolescência em diferentes países.E47] [Nós também vamos continuar buscando contribuições de grandes cientistas, como o professor Heckman,E48] [para que os países compartilhem o conhecimento para melhorar as decisões de políticas públicas.E49] [Por último, mas não menos importante, nós vamos continuar a trabalhar junto aos países da OCDE e parceirosE50] [para aprender com suas experiências e para

promover as competências socioemocionais entre os diferentes atores.E51] [Estamos certos de que esses esforços serão complementares aos investimentos consideráveis que já são feitos (ou planejados) pelo Ministério da Educação do Brasil e pelo Instituto Ayrton Senna. E52] (OCDE, 2013a, p. 4 *Apud* Fernandes; Rodrigues, 2017, p. 231).

Como os autores destacam neste trecho do documento, a busca pela qualidade da educação está diretamente ligada a lógica do mercado e a produção de profissionais habilitados ou aptos para o trabalho.

Quando analisamos, na prática, os efeitos destas ações no ambiente escolar, observamos que estes discursos são propagados constantemente, principalmente no que se refere às políticas de avaliação externa e todas as especificidades ligadas a elas. A comparação de rendimento, as medidas de produtividade, os gráficos de desempenho e a exposição destes resultados têm contribuído para a propagação de uma cultura de produtividade, em que professores e gestores constroem artefatos pedagógicos e tecnológicos para buscar atender as demandas do mercado, atingir as metas e projeções, corrigir o fluxo, distorções, e “nivelar” todos os alunos utilizando-se do mesmo instrumento, usando a mesma “régua”.

Em educação o impacto de tais ideais é evidente na infinidade de iniciativas de “gestão de baseada no local” (site- based management) em países e estados de todo mundo a psicologia social de reinvenção institucional é convertida em textos sobre “A escola em autogestão” e “O progresso da Escola”. Quer dizer, a sobrevivência no local do mercado educacional torna-se a nova base de um objetivo comum – o pragmatismo e o auto-interesse, mais do que o julgamento/avaliação profissional e a ética, são a base para novos jogos de linguagem organizacional (Ball, 2002, p. 8, *grifos do autor*).

De acordo com Ball (2002), a instalação dessa cultura de performatividade e competitividade envolve o uso combinado de devolutivas, alcance de metas e incentivos para se efetuar o re-planejamento institucional. Ele constata que o ato de ensinar e a subjetividade do professor estão profundamente alterados nesta nova visão de gestão. E os efeitos desta política podem ser comprovados de várias formas: com o aumento da individualização, a diminuição da solidariedade, a cultura empresarial presente na escola e na naturalização de novas formas de vigilância e automonitoramento. O autor cita como exemplo das

ações elencadas por ele ao próprio sistema de avaliação/apreciação que define metas, objetivos, comparações de rendimento/produção.

Ainda em diálogo com Ball, afirma-se que cada vez mais estamos escolhendo e julgando nossas ações. E elas são julgadas por outros com base na sua contribuição em produtos mensuráveis, que podemos medir e quantificar. Partindo dessa perspectiva, nos tornamos “resultado” daquilo que produzimos, somos avaliados, quantificados e classificados de acordo com a performance que alcançamos como professores. Nesse sentido, somos as duas faces de uma mesma moeda: Avaliador/Avaliado, que foram o fio condutor desta investigação.

Na busca de instaurar a cultura da performatividade competitiva, que envolve uma combinação de descentralização e incentivos para produzir perfis institucionais, exige-se cada vez mais das instituições públicas e de seus servidores, transformando as ações reflexivas constituídas nas escolas em ações fordistas, robóticas, de repetição sem reflexão e sem profundidade. Essa mecanização do trabalho dos professores faz parte desta “reforma educacional”, através da qual somos a todo tempo bombardeados de informações que dão conta de prazos, metas e objetivos a serem atingidos a cada ano. No relatório da OCDE (1995, p. 89) a instituição reafirma que as reformas educacionais favorecem a avaliação do processo de análise de desempenho das ações realizadas pelo setor público. Assim, observamos o crescimento das políticas de responsabilização no ambiente escolar e, aos poucos, somos por elas sufocados em nossos fazeres cotidianos.

Na busca por romper com esta ideologia sufocante, em sua obra intitulada “Como as escolas fazem as políticas” (2016) Ball nos faz um chamamento, uma convocação, ou uma provocação, ao convidar os professores a assumirem o protagonismo das ações realizadas no ambiente escolar, chamando-os de “agentes de mudança”. Ele pede ainda que os professores construam coletivamente as ações realizadas no ambiente escolar, com o objetivo de elaborar artefatos (instrumentos) capazes de trazer de volta o aspecto humano e emancipatório que a escola sempre enfatizou, na consolidação de novas bases para a construção de políticas nacionais.

2.6 Escolarização como artefato de performance e desempenho

Durante a década de 1980 vigorava na escola o tecnicismo e a profissionalização dos estudantes, preparando-os para o trabalho. Porém, esta política já não atendia as exigências do mercado, visto que cursos técnicos de baixa qualidade formavam profissionais que não atendiam as exigências de profissionalização.

No ano de 2016, o professor Luiz Carlos de Freitas publicou em seu Blog Avaliação Educacional um artigo sob o título “O Tecnicismo: ele está de volta”, a partir do qual problematiza as ações no campo educacional brasileiro, tomando como base as instâncias governamentais, com destaque para o Ministério da Educação. O autor problematiza as ações e aponta mudanças ou retrocessos na esfera educacional, e conclui que

O tecnicismo voltou completamente reformulado, ainda que conceitualmente seja o mesmo. Podemos chamá-lo de neotecnicismo. Em 1992 ele volta fazendo uso de novos desenvolvimentos científicos da psicologia, neurociência, administração, informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de *política educacional*, que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da accountability meritocrática e da privatização (tanto do processo educativo como da gestão da escola (Freitas, 2016, p. 6).

Freitas relembra as palavras de Saviani em “Escola e Democracia” (1983), ao fazer uma crítica às ações tecnicistas desenvolvidas no Brasil desde a década de 1980:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” (...) “... na pedagogia tecnicista (...) é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (Saviani, 1983, apud Freitas, 2016, p. 8, *grifos do autor*).

De acordo com Freitas, esta reconstrução está sendo trabalhada há algum tempo no plano internacional e também no Brasil. Para o autor, tais ações são um retrocesso, visto que a educação é um fenômeno social e que tais ações gerariam o retorno efetivo de políticas educacionais totalmente voltadas ao tecnicismo.

Vale lembrar que a Constituição Federal (Brasil, 1988) proclamou princípios de igualdade de acesso e permanência na escola, gratuidade, liberdade, garantia de padrão de qualidade e gestão democrática nas escolas. Mas, após a expansão da escolarização das classes populares, no início da década de 1990, a escola despertou o interesse dos órgãos reguladores da educação. Buscou-se, então, produzir políticas públicas com base nas “reformas educacionais” com o objetivo de preparar estes indivíduos recém-chegados à escola para as demandas decorrentes do mercado de trabalho.

É importante ressaltar que a cidade de Niterói foi uma das pioneiras na implementação de políticas voltadas para esta finalidade, com destaque para as políticas de avaliação continuada que tiveram início no ano de 1994. Faria (2017) fez uma reflexão dialógica entre as políticas de escolarização, ao realizar um estudo sobre as propostas de Darcy Ribeiro, inspiradas nas concepções de Anísio Teixeira.

A autora destaca as contradições e rupturas ocorridas na área educacional entre as décadas de 1960 e 1980. Ela propõe uma análise sobre o cenário político-cultural, constituído com base na ideologia de tratar a educação como prioridade das ações políticas. Ou seja, a partir da autora observamos que os pensamentos de Darcy Ribeiro dialogam diretamente com o momento de expansão da escolarização, e tem nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) sua proposta para o atendimento destes estudantes recém-chegados à escola.

Com base nos pensamentos “Darcynianos”, Faria afirma:

De acordo com Ribeiro (1986), A escolha da educação como prioridade fundamental responde à ideologia socialdemocrata do Partido Democrático Trabalhista de Leonel Brizola. A escolha da educação como meta prioritária decorreu também do fato da maior parte, das áreas de ação governamental estar (sic) na órbita do Poder Federal, enquanto as escolas públicas de 1º e 2º graus estão na jurisdição dos governos estaduais e municipais. Leonel Brizola tomou várias medidas de reconstrução da rede escolar, A transformação da merenda escolar; e, ainda, o transporte gratuito de alunos. O grande feito foi elaborar o Programa Especial de Educação com a participação de todo o professorado do Rio de Janeiro (Faria 2017, p. 102).

Como podemos perceber, durante a gestão estadual de Brizola (1983-1986), que teve Darcy Ribeiro como secretário de educação, as ações das políticas públicas educacionais foram consideradas a principal prioridade do governo. Tais ações perduram até hoje, mesmo que de forma deficitária. As estruturas educacional e física pensadas por Ribeiro para os CIEPs foram, nas palavras de Faria (2017), de fato utópicas. Criar escolas nestes padrões de qualidade, com atendimento em tempo integral, merenda de qualidade, atendimento médico e dentário, foi, sem dúvidas, um salto de qualidade nunca antes visto na história do estado do Rio de Janeiro.

Farias relembra o pensamento de Anísio Teixeira quando defendia a necessidade de uma visão de totalidade acerca do sistema escolar brasileiro e de se ajustar tal sistema às perspectivas do desenvolvimento.

Para Anísio, a educação deveria desempenhar uma função social importante na construção de uma sociedade democrática. Por outro lado, Darcy Ribeiro, que se dizia discípulo de Anísio, projetou o constructo de uma escola baseada nos princípios de uma educação integral e democrática (Faria, 2017).

Dentro da perspectiva de Teixeira e Ribeiro as classes populares deveriam vir à escola para propiciar aos estudantes uma educação integradora, com base em princípios de democracia. Contudo, o que temos visto no cenário educacional atual é uma tentativa de escolarização das classes populares com motivos “outros”, dentre eles a preparação dos estudantes puramente para inserção no mercado de trabalho, com base em ideologias de mercantilização do saber.

Trazer as classes populares para a escola não atenderia pura e simplesmente os interesses do mercado, era preciso, portanto, utilizar a escolarização em prol da sua “expansão”. Assim, no início do século XXI a escola volta a atuar em uma perspectiva de produção de mão de obra: retornamos ao tecnicismo, ou conforme sugere Freitas (2016) (já citado anteriormente) ao neotecnicismo?

Ao refletir sobre os interesses do capital, Ball (2004) afirma que cada vez mais o mundo dos negócios enfoca os serviços educacionais, pois acredita que estes são uma área em expansão, da qual podem extrair

lucros. Em meio a este contexto, temos visto a proliferação de “institutos e instituições” que atuam diretamente nas instâncias governamentais na produção de material didático-pedagógico e oferecendo cursos de treinamento e qualificação aos profissionais da educação. A educação produz renda. É mercado fértil: com mão de obra barata, múltiplos consumidores de produtos e serviços.

O que fazer com este novo público? Utilizando-se do discurso da escolarização para todos, várias ferramentas foram elaboradas para capacitar os alunos para continuar atendendo demandas puramente mercadológicas. Um exemplo disso são as políticas de aceleração dos anos de escolaridade aos alunos que não tiveram acesso à escola em idade própria, o que é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996).

De acordo com Fernandes (2000), a grande maioria das políticas implantadas em estados e municípios, apenas tinha a intenção de correção do fluxo escolar. A autora traz a historicidade destas medidas articulando-as com um debate sobre sua efetividade.

Para Fernandes (2000), as diferentes experiências tiveram o entendimento entre os professores, técnicos das próprias secretarias e a sociedade de um modo geral, de que se estava implantando a velha promoção automática da década de 1950 nas redes, com uma nova denominação (ciclos de formação; ciclos de aprendizagem; progressão continuada; etc.). De acordo com a autora, essa nova roupagem do termo “aprovação automática” deveria vir acompanhada de políticas pedagógicas, tanto do ponto de vista curricular quanto metodológico, caso contrário nada mudaria.

Nas palavras de Fernandes (2000; 2007; 2009; 2015) a década de 1980 foi marcada pela luta de redemocratização em nosso país (período pós Ditadura Militar). Naquele mesmo período despontavam os estudos inspirados na pedagogia Freireana, que traziam um discurso de enfrentamento às desigualdades e defendia a educação centrada nos princípios de igualdade, propondo uma educação emancipatória e que valorizasse as vivências dos alunos.

A cidade de Niterói foi uma das pioneiras na busca desta nova configuração educacional. Como exemplo destes movimentos podemos destacar a implementação do regime de ciclos em toda a RMEN. Ressalte-se que na década de 1980 ocorreram muitos movimentos que culminaram na organização ciclada que temos hoje na cidade.

No período compreendido entre as décadas de 1980 e 1990, a prefeitura municipal de Niterói deu início à organização da escolaridade em ciclos, em especial a escola de ensino fundamental (Fernandes, 2000; 2007; 2009; 2015). A autora afirma que na tentativa de resolver os problemas da evasão e repetência, crônicos no sistema educacional brasileiro, a organização ciclada surgiu como uma alternativa. Mas, ao discutir o assunto ela nos chama atenção para o problema da evasão escolar, ao afirmar que

O grave problema da evasão e repetência marca longa data no Brasil. Políticas voltadas para sua solução podem ser encontradas de forma mais sistematizada e registradas desde a década de 20, com um grande recrudescimento das mesmas nas décadas de 1950 e 1960 com as políticas de promoção automática, bem como nas décadas de 1980 e 1990, com as tentativas de organização da escolaridade em ciclos, em especial a escola de ensino fundamental (Fernandes 2018, p. 2).

A referida autora (2005; 2009) destaca que esta mesma experiência, isto é, o modelo da escola em ciclos, fora adotado em outros municípios brasileiros no início na década de 1990, como é o caso da Escola Plural, em Belo Horizonte/MG; a Escola Cidadã, em Porto Alegre/RS; e, os ciclos de formação em Niterói/RJ.

Segundo Fernandes,

A percepção decorrente da análise dos documentos da FME, de que os ciclos em Niterói foram elaborados como uma alternativa intermediária entre o sistema tradicional de escolaridade (série/aprovação/reprovação) e o sistema adotado anteriormente para a rede (seriação/avaliação continuada/promoção automática) parece também ser possível de ser entendida no âmbito da escola (Fernandes, 2005, p. 75).

Nesse sentido, os ciclos propõem uma ruptura com um sistema que enfatizava a possibilidade da exclusão dos estudantes. Sobre esse

assunto, remeto-me, ainda, a Barreto (2008) por constatar que “mexer na forma de organizar o tempo e o espaço não é o suficiente para a consolidação de um projeto de escola em ciclos”. Por fim, fundamento-me na fala da autora para destacar a importância de duas categorias necessárias ao fortalecimento de um processo de socialização escolar: os tempos e os espaços, nos quais as ações pedagógicas serão realizadas, valorizando as trajetórias individuais e biográficas dos estudantes.

2.7

Ações normatizadoras, apontando “o caminho”

Ao realizar a leitura e a análise do Referencial Curricular de Niterói, alguns aspectos relevantes foram observados, como a valorização de instrumentos de leitura que se contrapõem a questões de cunho apenas conteudista. A intenção da pesquisa constituiu em apresentar estes documentos oficiais produzidos em diferentes épocas chamando a atenção para algo que ficou muito claro no texto da BNCC, o caráter normativo e impositivo presente na forma pela qual o texto foi redigido, tornando-o nosso atual documento normatizador.

A questão da linguagem, melhor dizendo, do domínio dela, está presente nas principais discussões em todas as esferas educacionais. Embora os documentos apresentados acima tenham nítidas divergências, tanto conceituais quanto estruturais, eles são unânimes em afirmar que sem o domínio das linguagens a aprendizagem ficaria comprometida.

A necessidade de elaborar estratégias para a aquisição da linguagem de forma satisfatória está intrinsecamente ligada ao desempenho dos alunos, tanto nas avaliações da aprendizagem, quanto nas avaliações externas.

No que se refere à análise dos documentos, Bardin (2011) elenca algumas regras que devem ser observadas durante a mesma: regra de homogeneidade e regra de pertinência.

Partindo dessa premissa, para realizar a de análise de conteúdo, observamos as etapas metodológicas propostas pela autora, que são elas:

a fase de pré-análise (leitura flutuante); observação dos dados submetidos ao *corpus* da análise; exploração do material; escolha das unidades de codificação (palavras, sentenças, frases, parágrafos); escolha das unidades de registro das quais emergiram as categorias e, de onde se classificam e agregam elementos; tratamento dos resultados, inferências e interpretação para que os resultados sejam significados validados (Bardin, 2011).

Com base na análise de conteúdos propostas por Bardin criamos 2 categorias de análise para os documentos pesquisados, que são: Documentos Normatizadores e Documentos Norteadores.

Dentre os documentos aqui classificados como Normatizadores está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que de acordo com alguns autores veio para substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ao analisarmos a BNCC, entendemos que mesmo de forma indireta, ela dita as normas de realização do trabalho que deve ser realizado nas escolas de todo o país, pois é apresentada como tal, normatizando ações, apontando metas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes.

Ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular, inúmeras questões abordadas por ela emergem e, provocam reflexões a cerca deste documento, que teve três versões antes de sua definitiva.

Além do seu caráter normativo, a BNCC estabelece objetivos de aprendizagem de cada ano da educação infantil e do ensino fundamental, passo definitivo rumo à padronização dos currículos escolares ela também define competências e habilidades que cada estudante deve adquirir ao longo de todos os anos de escolaridade.

Na categoria documentos Norteadores, encontra-se o Referencial Curricular de Niterói (RCN), *lócus* desta investigação. Documento este, que serve para orientar os profissionais da RMEN, fornecendo-lhes referências sobre metodologias de trabalho pedagógico, currículo, avaliação, organização de tempos e espaços, juntamente com o embasamento teórico no qual a RMEN está ancorada.

Documentos normatizadores	Breve descrição
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) normatiza as aprendizagens consideradas essenciais aos alunos da educação básica, em consonância com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e de acordo com as fundamentações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNE) (BRASIL, 2013).

Quadro 2: Documentos Normatizadores

Fonte: A autora, 2021.

Documentos normatizadores PCN LP	Breve descrição
Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN LP)	O PCN L.P, (1997), Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões e pesquisas.

Quadro 3: Documentos Normatizadores PCN LP

Fonte: A autora, 2021.

Cabe ressaltar a diferença na abordagem linguística apresentada nos documentos. Enquanto no PCN de Língua Portuguesa as diretrizes foram apresentadas como uma referência para o ensino da língua – mesmo sabendo que na prática ele era o documento que ditava algumas normas para o ensino da linguagem em todo país – o mesmo é apresentado como referencial de forma sutil. A BNCC, por sua vez, não possui a mesma

sutileza em seu texto, ela afirma ser a norma, ou seja, o modelo a ser seguido.

O presente documento se organiza em duas partes. Na primeira, faz-se a apresentação da área e definem-se as linhas gerais da proposta [...] indicam-se os objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental. [...] definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação (PCN LP, 1998, p.13).

Mesmo que no seu texto de apresentação os PCNs não sejam tão rígidos em seu discurso, na prática eles atuaram como documentos Normatizadores do ensino: algo que acontece até a sua “substituição” pela nova BCNN. Isso significa dizer que eles ditavam as regras na elaboração dos currículos nacionais.

Nesse contexto, a BNCC tornou-se o documento de referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares, com os objetivos declarados de superar as fragmentações das políticas educacionais, fortalecer o regime de colaboração entre as esferas do governo e balizar a qualidade da educação no país, em contribuição com outras políticas e ações (BRASIL, 2017, p. 10).

Vale enfatizar que a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) aponta a necessidade de fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, que assegurem a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

A LDB nº 9.394/1996 também determina o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação básica, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos para uma formação de base comum, em colaboração entre os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 1996). Outros documentos, como o PNE reconhecem a necessidade de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum dos Currículos. (BRASIL, 2014).

Nessa abordagem, segundo dados da BNCC, desde o final do século XX, o foco no desenvolvimento de competências orienta o Brasil e

outros países na construção de seus currículos e reconhece que, ao longo da história brasileira, enormes desigualdades educacionais foram naturalizadas em relação ao acesso e à permanência dos estudantes, ao considerar a raça, o sexo e as condições socioeconômicas (BRASIL, 2017).

Durante sua elaboração, considerada a “espinha dorsal” das políticas empresariais, a BNCC trouxe consigo um projeto de reforma da educação brasileira, resultando em inúmeras críticas, principalmente de órgão ligados a educação, como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Vale lembrar que no ano de 2017 a ABdC elaborou um documento que questionava a maneira como o documento foi constituído, apresentado e imposto aos órgãos educacionais. Houve até quem dissesse que esta “base” já nascia em “falso”, tendo em vista a fragilidade e sua legitimidade diante das instâncias educacionais brasileiras.

A conclusão dessa etapa deve ser atribuída, sobretudo, aos movimentos empresariais que incidem na educação pública, reunidos no movimento pela Base Nacional Comum. Segundo o próprio movimento, a BNCC servirá de “espinha dorsal” para os direitos de aprendizagem de cada aluno, para a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas. Embutido, portanto, um projeto de reforma da educação brasileira, assim como uma concepção reducionista que descaracteriza o direito a educação. Alguns pontos da proposta da BNCC ficaram evidentes e povoaram as avaliações e críticas imediatas (NEXO JORNAL, 2017, p. 1).

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a proposta da BNCC substituiu o direito à educação em detrimento ao “direito de aprendizagem”. Os chamados direitos de aprendizagem direcionam o enfoque das políticas educacionais para dentro da escola, mais especificamente para o trabalho que é desenvolvido pelos professores em sala de aula. Em virtude disso, cada vez mais o professor passa a ser responsabilizado pelo “fracasso” dos alunos, uma vez os resultados alcançados pelos alunos e escolas nas avaliações externas da aprendizagem são utilizados como ferramenta, contribuindo, assim, para esta “responsabilização”.

O documento apresentado pela ABdC trazia críticas a uma possível unificação do currículo, a omissão de mais de 12 milhões de contribuições

feitas por docentes de todo o país pela Internet. Ele ainda defendia que o protagonismo dos professores fosse levado em consideração na elaboração do processo de construção da BNCC.

Embora a elaboração de uma base nacional esteja presente na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), o que se espera para esta Meta é substancialmente diferente do que ocorreu, pois a base tornou-se o centro da agenda da reforma da educação básica, substituindo demandas de extrema relevância como é o caso das questões ligadas à desigualdade, à melhoria das condições estruturais das unidades escolares e à valorização dos profissionais da educação.

Não podemos nos furtar de trazer a história de inclusão de ideias de base nas legislações vigentes, já que tantas vezes isso é retomado como justificativa para que a tarefa de construção da BNCC seja imperativa: é preciso falar da história de luta democrática, mobilizada pelos profissionais da educação pela participação as discussões acerca das propostas de formação de professores no contexto da redemocratização no Brasil na década de 1980, que desdobrou-se na criação na ANFOPE. E, se é para rememorar, não esqueçamos que o que defendíamos era que a base comum nacional – e a ordem das palavras importa aqui – era a docência, dando protagonismo aos professores, o que é negado nessa Base (Parecer ABdC, 2017, p. 1).

Se entendermos que um currículo é feito de escolhas, decisões coletivas, posicionamentos políticos, características identitárias, locais e regionais, a criação de uma base comum também precisava ser atravessada por estas questões.

Nesse sentido, o documento elaborado pela ABdC traz o seguinte questionamento: “O que vem a ser uma base? Aquilo sobre o que se ergue algo, uma fundação, um solo.”

Não nos parece que um documento que define resultados, metas e habilidades que os alunos deverão ter ao sair da escola, possa ser considerado uma base. Ele define aonde se quer chegar e não de onde se parte, nos lembra mais um teto propriamente dito, do que uma base (Parecer ABdC, 2017, p. 2).

Outra crítica feita a BNCC no referido documento diz respeito ao distanciamento entre a base e o chão da escola, visto que sua elaboração não propiciou uma aproximação entre os principais afetados por ela,

(professores) e o texto na íntegra. Porém, nem só de críticas, são constituídas as visões sobre a BNCC. Vale lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE) compreende a elaboração de uma base comum, como uma possível estratégia de melhoria na qualidade do ensino.

Trazendo para a discussão a necessidade da elaboração de um currículo “mínimo” para a educação nacional, algo que já havia sido proposto tanto pela Constituição de 1988, quanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs e até mesmo pela LDB nº 9.394/1996.

Fazendo um link entre os preceitos apontados na LDBEN e os apresentados pela BNCC, temos a questão do pluralismo de ideias. De acordo com a ABdC, a BNCC assume uma postura conteudista e disciplinarista, ferindo o princípio da valorização da experiência e a formação para o exercício da cidadania.

Dessa forma, a BNCC é duramente criticada pelo parecer quando busca controlar a gestão e os fazeres docentes, utilizando-se das avaliações externas aliadas a uma política de responsabilização local pelos resultados. Ou seja, o documento trouxe para as escolas um conjunto de novas regras, diretrizes e parâmetros. Assim, embora a BNCC não se intitule como sendo um currículo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped) e a própria ABdC questionam o caráter normativo, as questões de ordenamento e a sequenciação de conteúdos que claramente fazem alusão ao currículo.

A proposta da BNCC busca se apresentar como precisa e clara, considerando essas adjetivações positivas. No entanto, ao fazê-lo, evidencia seu compromisso com uma compreensão tecnicista ultrapassada de currículo, bem como uma concepção equivocada de linguagem (Parecer ABdC, 2017, p. 3).

As experiências internacionais de países como os EUA e México com currículos unificados apontam para problemas que vão desde a inadequação dos currículos às realidades locais dos estudantes até a exclusão social dos mesmos. O que temos observado com tais ações é que além de diminuir ou desqualificar a autonomia docente, elas também são regidas por questões ideológicas, no que tange às políticas de avaliação externa e, ao desenvolvimento das aulas de linguagem. Portanto, além dos

currículos estarem sofrendo normatizações das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, eles também possuem a responsabilidade de se adequarem às exigências dos documentos vigentes.

As instâncias governamentais, em todos os níveis, (Federais, Estaduais e Municipais) têm buscado unificar os currículos, as ações pedagógicas e as avaliações realizadas nas escolas, quando de fato, elas deveriam refletir sobre as políticas educacionais. Tais ações têm por objetivo diminuir as desigualdades educacionais entre as unidades escolares espalhadas pelo país, além de tentar desenvolver estratégias e ações na/da escola, objetivando fomentar a autonomia docente e estimular seu protagonismo nas ações educacionais.

Portanto, ao atrelar a melhoria da qualidade do ensino à melhoria dos índices quantificáveis alcançados, as avaliações externas passam a responsabilizar as unidades escolares pelos resultados, o que nos leva a concluir que a qualidade do ensino está para além da utilização de uma base curricular unificada.

As Unidades Escolares e os indivíduos que fazem parte desta comunidade podem e devem ser “representados”, se é que isto é possível, em perspectivas ultrapassem índices, metas, habilidades e competências. Sobre esse assunto, autores como Ravitch (2010) e Freitas (2015) destacam a necessidade de reflexão acerca das ações de responsabilização da escola e dos professores em relação aos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas. Esta preocupação estende-se não apenas para a elaboração dos currículos, mas também na elaboração destas avaliações:

É uma pedra angular destas proposições a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais. Paulatinamente, com ajuda pesada da mídia, a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como referência do que consideramos hoje uma boa educação (RAVITCH, 2010), sem que uma reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola tenha força para retornar ao debate (Freitas, 2014, p. 1088).

Freitas (2014) traz a historicidade dos fatos que culminaram para o cenário que temos hoje. De acordo com ele, um dos primeiros passos foi dado quando os reformadores empresariais asseguraram o papel das avaliações externas censitárias em nível nacional.

O referido autor afirma que o passo seguinte foi dado quando os reformadores buscaram controlar o par objetivo/avaliação, com o objetivo de padronizar a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames. Além disso, problematiza a questão do controle ideológico, conforme afirmação a seguir:

Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata, ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de produção de riqueza (Freitas, 2014, p. 1089).

E com base nisso, conclui-se que o propósito das classes dominantes consistia (consiste) em liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares, sem abrir mão do controle ideológico das escolas.

Pensando assim, Freitas (2014) faz uma crítica a estas ações, a partir de uma fala que, de certo modo, descreve um pouco do nosso pensamento, enquanto educadores, sobre estas ações de controle social e ideológico, muitas vezes presente no chão da escola. Segundo ele,

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais assumido ali como *domínio que é considerado “adequado” para uma dada séria escolar nas disciplinas avaliadas* - não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum que define o que é considerado “básico”* (Freitas, 2014, p. 1090, *grifos do autor*).

O autor ressalta que essa lógica reafirma os processos de exclusão, uma vez que a culpa passa a ser transferida para os próprios estudantes, fortalecendo, assim, as ações meritocráticas de classificação e desempenho. Dentre os muitos fatores que nos levaram ao cenário que

temos atualmente, Freitas (2014) evidencia o fortalecimento da onda neoliberal, ocorrida na década de 1990; a defesa de uma base nacional comum, com uma unificação dos objetivos/avaliação; a abertura das escolas para empresas educacionais privadas, além da venda de tecnologias e de material didático produzido em conformidade com os objetivos destes reformadores.

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadora que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais ou informais), e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico e seus interesses [...] a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada esvaziando as ações dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (Freitas, 2014, p. 1092, *grifos do autor*).

Para este autor, a escola sempre foi um terreno de disputas ideológicas, de pressão por padronização das ações, objetivos e avaliações, que sempre estiveram nos planos dos reformadores empresariais. Em uma de suas afirmações a respeito do assunto, ele diz:

Hoje, é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas, pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método (Freitas, 2014, p. 1094).

Vale lembrar que Freitas e Ravitch, referenciados no decorrer desta seção, possuem abordagens diferentes com relação ao processo de responsabilização dos professores, diante com resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações externas.

Para Freitas,

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança ao exporem indevidamente o desempenho de

gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores também são responsáveis, se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar os próprios alunos, ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se da pressão superior rolando a culpa para baixo em direção aos professores, alunos e pais (Freitas, 2014, p. 1099).

Enfim, todos são culpados até que se prove o contrário! As ações realizadas nas escolas não podem ser medidas, quantificadas, qualificadas ou desqualificadas de acordo com resultados de avaliações externas. A escola e todos os que ali atuam (Ball, 2016) fazem parte de uma rede de significados sociais e culturais que estão para além dos números “produzidos” por tais avaliações.

Assim como Ball, Ravitch (2010) dedicou anos de estudos aos efeitos destas avaliações nas escolas. No entanto, com o decorrer do tempo ela conseguiu modificar suas percepções sobre este instrumento. Ressalta-se que após 20 anos defendendo um modelo avaliativo que serviu de inspiração para inúmeros países, dentre eles o Brasil, a então secretária-adjunta de Educação e conselheira do secretário de Educação norte-americano, Diane Ravitch mudou radicalmente seu entendimento sobre as políticas de educação.

Para ela, tais modelos avaliativos (no formato *accountability*) ao invés de melhorar a educação formou apenas alunos treinados para fazerem as avaliações. Ao dirigir o programa *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás) a autora teve a oportunidade de observar de perto os efeitos das políticas de *Accountability*, sobre as políticas educacionais norte-americanas. Estas políticas tinham como proposta a utilização de práticas corporativas que estavam embasadas na medição e no mérito, como instrumentos capazes de melhorar a qualidade da educação. Após esta experiência, Ravitch (2010) deixou de defender as políticas educacionais com base na responsabilização e medição, acreditando que tais ações não podem trazer melhorias para a qualidade da educação, visto que elas apenas estimulam o treinamento e a repetição.

A partir desta experiência, a autora escreveu um livro que relata suas percepções, observações e constatações sobre as influências deste

modelo avaliativo na vida dos estudantes. Intitulado *The Death and Life of Great American School System* (A morte e a vida do sistema escolar americano), por ocasião do seu lançamento o livro provocou inúmeros debates, pois apresentava uma mudança no entendimento da autora sobre as políticas educacionais com base na *accountability*. Em função disso, os especialistas em avaliação e gestores de seu país ficaram impactados com as afirmações feitas por Ravitch, pois ela afirmava não haver a possibilidade de melhoria da educação, discurso que até então era utilizado para justificar as ações de monitoramento proposto pela avaliações em larga escala.

Em entrevista concedida ao Jornal Estado de São Paulo (Estadão), no ano de 2010, Ravitch falou sobre este modelo avaliativo, anteriormente defendido por ela e, agora questionado. Ela afirma o seguinte:

Eu apoiei as avaliações, o sistema de accountability (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolhas por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. Não poderia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos muitas fraudes no processo (Ravitch, 2010, O ESTADÃO, p. 3).

Com relação a utilização dos dados coletados por estas avaliações externas, a autora destaca que:

As avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informações, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações. Testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação (Ravitch, 2010, O ESTADÃO, p. 3).

Conforme podemos notar, Ravitch traz à tona a discussão sobre o currículo. De acordo com ela, as instituições precisam ter um currículo sólido em todas as disciplinas. Defende, ainda, que sem a ênfase em um currículo base bem estruturado, todas as demais ações ficarão restritas

apenas desenvolver habilidades para a realização dos testes.

No contexto da entrevista, o repórter do jornal O Estadão, Paulo Carrano, questionou Ravitch sobre a possibilidade de os professores também serem avaliados durante este processo. A resposta da autora, destacada a seguir, chamou-me à atenção.

Pois bem, quando Paulo perguntou se os professores também devem ser avaliados e o que seria necessário para ajudar a melhorar a qualidade dos mesmos, Ravitch respondeu:

Os professores devem ser testados quando ingressarem na carreira, para o gestor saber se ele tem as habilidades e conhecimentos necessários para ensinar o que deverá ensinar. Eles também devem ser periodicamente avaliados por seus supervisores para garantir que estão fazendo seu trabalho.[...] Isso acontece porque escolas de administradores experientes, que sejam professores também, mais qualificados. Esses profissionais devem ajudar professores com mais dificuldades (Ravitch, 2010, O ESTADÃO, p. 3, *grifos meus*).

Após a leitura deste trecho da entrevista realizada com Ravitch, uma de suas falas causa-nos preocupação e, foi um dos gatilhos motivacionais para esta investigação. A ex-secretária de Educação acredita que os exames, no formato em que estavam sendo utilizados, não são eficazes para melhoria da aprendizagem dos alunos, tampouco para garantir a qualidade da educação. Porém, a autora acredita que os PROFESSORES, estes SIM, devem ser AVALIADOS!

Diante disso, afirmamos que esta cultura performática, ao que parece, apenas redirecionou seu “olhar”, tirando o foco das avaliações realizadas pelos alunos, e mantendo a política de *accountability* (responsabilização) sob os ombros do professores e gestores.

2.7.1

Referencial Curricular de Niterói: uma construção coletiva

Considerando a relação entre a avaliação e o currículo, apresentada nas seções anteriores, nesta seção a análise se volta para a segunda

categoria temática – documentos Norteadores, tomando como base o Referencial Curricular de Niterói (RCN).

Documentos norteadores	Breve descrição
Referencial Curricular de Niterói	Considerando a necessidade de se atender as Portarias FME nº 132/2008 e nº 058/2009, que estabelece a constituição de Referenciais Curriculares e Didáticos de forma participativa pela comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Niterói, em especial pelos seus profissionais da educação; a necessidade de Revisão da Portaria FME nº 132/2008 que instituiu Diretrizes Curriculares Didáticas, de modo a adequá-las aos Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede Municipal de Ensino.

Quadro 4 – Documentos norteadores

Fonte: A autora, 2021.

O referencial teórico utilizado na elaboração do documento traz uma proposta de construção coletiva, seguindo a linha de atuação da FME, que sempre construiu coletivamente todos os seus documentos norteadores.

Em uma perspectiva multiculturalista, diversos autores foram citados para compor o escopo dos referenciais, e suas propostas que aparecem no corpo do texto, dentre eles gostaria de destacar: Apple, (2001), Arroyo (2004), Candau (2008), Canen (2002; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008), Dubet (2004), Freire (1967; 1988) Freitas (2003), Foucault (1979), Kramer (2003), Luckesi (1996), Mainardes (2001), McLaren (2000); Moreira (2001), Perrenoud (2004); Piaget (1979), Silva (2000), Soares (1998; 2003), Santos (2001), Tardiff (2000), Tiriba (2005), Veiga – Neto (2003), Vygotsky (1987; 1998); Wallon (2007), além dos documentos norteadores em nível federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/1996, a Lei Federal nº. 8.069. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os documentos curriculares, que vigoram no Sistema Municipal de Ensino de Niterói, abraçam o multiculturalismo na sua visão de cidadania. A proposta expressa na Portaria 132/2008 é imbuída dessa perspectiva, quando fala sobre o respeito à diversidade e à superação de qualquer tipo de preconceito ou discriminação [...] Essa é uma dimensão central na Educação. Entretanto (...) uma articulação entre a perspectiva multicultural, cidadã e o domínio dos conteúdos curriculares poderia ser mais explícita o que não só **guiará melhor o trabalho docente concreto**, como também traduziria a cidadania para vias pelas quais se poderia caminhar para a visão da escola como uma organização multicultural (RCN, 2010, p. 6 *Apud* Canen & Canen, 2005, *grifos meus*).

O Referencial traz em si uma proposta relevante no que tange às questões ligadas a elaboração e implementação de um currículo autônomo que valorize a diversidade e a pluralidade. Porém, o que temos observado na prática é o achatamento do currículo e o reducionismo de questões ligadas a problemas sociais em detrimento de indagações de cunho estritamente conteudista.

Busquei fazer um recorte metodológico dentre as múltiplas questões apresentadas no documento Referenciais Curriculares Niterói (2010), e ater-me somente aos pontos ligados às propostas de currículo e avaliação, principal objetivo deste estudo.

Segundo Moreira e Candau (2007), o currículo constitui-se como experiências escolares em meio às relações sociais em torno do conhecimento. Essas experiências, a partir de um conjunto de esforços pedagógicos, contribuem para a construção das identidades dos estudantes. Os autores afirmam que os fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo venha a ser entendido como:

a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (Moreira; Candau, 2007, p. 86).

O ciclo de políticas proposto por Ball traz uma crítica às políticas organizadas dentro de uma concepção linear, de cima para baixo, diferenciada de trabalhos com políticas elaboradas nas escolas, em que as construções costumam ser coletivas. “O autor afirma que isso nos diz algo sobre como as políticas são compreendidas, trabalhadas e reformuladas conforme elas são filtradas no cotidiano da sala de aula Ball afirma que consegue visualizar todas as políticas e todas as escolas e todos os professores da mesma forma (Ball, 2016, p. 16).

Inicialmente o RCN embasou-se em uma proposta de construção coletiva (o que se caracteriza como uma marca específica da RMEN), buscando fugir desta proposta linear, conforme sugere Ball. Acredito que com a participação dos professores na elaboração do documento, ele trouxe, de certa forma, um sentimento de pertencimento, uma familiaridade entre o Referencial que servia como base para nortear a elaboração dos demais documentos curriculares utilizados no cotidiano das escolas.

Atuando como docente desta Rede há mais de uma década, acompanhei boa parte das discussões para a elaboração do documento que vigora atualmente na FME. Além disso, as questões curriculares e avaliativas eram constantemente citadas (e reelaboradas) nas reuniões semanais de planejamento. Lembro-me que cada item novo apresentado ao grupo de educadores gerava uma calorosa discussão, e a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da unidade na qual que estava lotada na época servia de escriba para as contribuições dos docentes.

Em seu 1º Artigo, o Referencial Curricular Institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas a partir da construção coletiva dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Niterói.

No Artigo 2º, o RCN orienta que

O referido documento deve subsidiar as unidades de educação no processo de seleção e organização de conteúdos de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo dos ciclos de forma articulada ao Pano de Trabalho do Ciclo, ao Plano de Ação Anual e ao Projeto Político Pedagógico das Unidades escolares (RCN, 2010, p. 120).

Como podemos observar em seu Artigo 2º, o RCN norteia e orienta a elaboração de documentos menores, presentes no cotidiano das escolas. Documentos estes que são construídos dentro das próprias unidades escolares, pelos professores de cada ano de escolaridade.

Dadas estas orientações, as Unidades Escolares de Niterói utilizam-se deste documento norteador para construir seus documentos internos coletivamente, como é o caso do Plano de Ação Anual (PAA) e do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O documento orienta que o currículo das unidades de educação da rede municipal de Niterói deve ser organizado a partir de três eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa, que são: as Linguagens, Tempos e Espaços e Ciência e Desenvolvimento Sustentável.

Em seu Artigo 5º o RCN apresenta o Eixo Linguagens. De acordo com o documento este eixo deve ser articulado da seguinte forma nas Unidades Escolares:

No eixo Linguagens, serão priorizados os domínios de diferentes linguagens e formas de expressão (verbal e não verbal), articulando-se às questões da diversidade cultural e cidadã. Os conteúdos curriculares desse Eixo, na perspectiva do currículo para a Escola de Cidadania e de Diversidade Cultural, ajudam o aluno a aplicar suas capacidades de comunicação e expressão, por meio de práticas criativas e usos de diferentes linguagens, tais como: oral, artística, corporal, da leitura e escrita. Da mesma forma possibilita a construção de conhecimentos, práticas e valores socioculturais determinantes para a formação de uma identidade aberta à valorização da pluralidade cultural (RCN, FME, 2010, p. 120).

No ano de 2020, o RCN foi reavaliado pela FME em ações conjuntas com todos os docentes de todas as unidades escolares da Rede, assim como em 2010, ano em que participei das discussões. O documento definitivo ainda não está pronto (até a presente data).

O Referencial Curricular de Niterói (2010) encontra-se disponível para consulta no site da FME, porém, nem todos os professores da Rede possuem um exemplar impresso em mãos. Devido a importância deste documento, acredito que todos os profissionais da Rede deveriam ter conhecimento dos assuntos que ele aborda.

As escolas receberam exemplares do Referencial Curricular, porém em número insuficiente para atender a todos os docentes. E a análise deste documento era feita, geralmente, em grupos, nas reuniões de planejamento. Assim, os professores construía os currículos de suas disciplinas agrupados pelos anos de escolaridade de cada grupo reunido.

2.8

Análise documental: temas principais

Iniciamos a análise dos documentos com as ações e movimentações envolvidos na elaboração e implantação do SAEN. Buscou-se, então, trazer um pouco da historicidade e das tensões que envolvem a implementação desta ferramenta avaliativa. No primeiro momento, analisando as ações da FME e, posteriormente, trazendo as contribuições dos docentes sobre esta avaliação.

Em 2011, a Portaria FME nº 085/2011 destacava aspectos que deveriam ser adotados por todas as unidades escolares do município. Considero que ali teve início, de fato, a relação conflituosa entre os professores da Rede de Niterói e as avaliações.

O texto inicial da portaria é enfático acerca da necessidade de se estabelecer metas (em valores quantificáveis), o que até então não era uma característica das avaliações da RMEN. Até este momento a RMEN adotava “uma perspectiva de avaliação democrática, de produção de sucesso escolar” como apontam os documentos oficiais (RCN, 2010, p. 16).

A portaria passou a definir:

a necessidade de se estabelecer metas a serem atingidas pelos alunos em cada área de conhecimento do 1º ao 4º ciclo do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos, e as aprendizagens esperadas na Educação Infantil, a fim de garantir os conhecimentos indispensáveis à inserção social e cultural das crianças, jovens e adultos para o pleno exercício da cidadania (Niterói, 2011, p. 1, *grifos meus*).

Quando as avaliações são utilizadas para estabelecer conceitos de fracasso ou de sucesso das ações realizadas pelos estudantes na escola?

Esteban (2009; 2001; 2002) nos ajuda a pensar esta questão, visto que possui inúmeras pesquisas sobre este tema, das quais gostaria de destacar a seguinte: Em seu artigo “Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre infância”, a autora traz reflexões sobre o protagonismo das ações das avaliações externas e a forma que tais ferramentas vêm assumindo com relação à qualidade da educação e à produção de sucesso e fracasso escolar.

Esteban (1999, p. 49) afirma que “qualquer reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social”.

A mudança na perspectiva de avaliação foi sentida pelos profissionais da RMEN, causando estranhamento, debates, discussões e inquietações. Ao considerar tudo isso, nasceu então à hipótese suscitada nesta investigação, de que os professores deixariam apenas e ser avaliadores, tornando-se também avaliados.

As tensões e reflexões geradas por esta nova ferramenta avaliativa trouxeram a superfície inúmeras inquietações. A partir de então, a aparente calma na relação entre os docentes e a avaliação deu lugar ao conflito, aos questionamentos, as inquietações e também ao silenciamento.

Era preciso resistir à reprodução de um modelo hegemônico e meritocrático e trabalhar para o funcionamento desse processo ante suas possibilidades e dos agenciamentos que conseguissem contatar. Era preciso assumir a possibilidade de produzir um discurso político sobre a avaliação institucional, um espaço de ação política como estratégia discursiva de produção de alternativas (Frangella; Campos, 2019, p. 573).

Portanto, a partir do momento que a relação Avaliador/Avaliado tornou-se tensa no cotidiano escolar, vi-me motivada a refletir e problematizá-la. Ao problematizar, observou-se que as ações voltadas diretamente às políticas de avaliação externa, a partir daquele momento também internas, fizeram com que os docentes questionassem sua autonomia com relação aos seus fazeres cotidianos, tanto na elaboração de suas atividades, ações e projetos, como também no tocante às retenções que ainda ocorrem no último ano de cada ciclo do ensino

fundamental, especificamente, nas turmas do 5º ano do segundo segmento.

No que se refere à aquisição de conhecimentos, notou-se que as dificuldades e defasagens curriculares dos alunos geralmente eram detectadas durante a realização das avaliações internas da aprendizagem (que ocorrem em todas as turmas e escolas da RMEN trimestralmente).

Com isso, os alunos da RMEN passaram a ser submetidos a três tipos diferentes de avaliação:

- a) avaliações da aprendizagem (internas trimestrais);
- b) avaliações externas municipais de análise de desempenho (SAEN);
- c) avaliação externa nacional Prova Brasil (SAEB).

Mesmo com a quantidade elevada de avaliações, às quais os alunos da RMEN são submetidos, temos observado um maior empenho da FME para o sucesso das avaliações do SAEN, tanto no que se refere às questões estruturais para a realização das provas, quanto ao alinhamento com os documentos que legitimam e trazem em si a ideologia da Rede.

É importante destacar que os documentos que fazem parte do escopo que compõe o SAEN são complexos e detalhados. Eles envolvem além das avaliações realizadas pelos alunos (em anexo), questionários para os docentes, relatórios descritivos contendo o quantitativo de acertos de cada aluno de cada escola que faz parte da Rede municipal de Niterói.

Ante o exposto, vê-se que esta avaliação é algo extremamente trabalhoso aos membros da FME responsáveis por ela, em todas as suas fases, desde a elaboração das questões, até a produção gráfica das provas, cartões resposta, questionários de diagnósticos para os docentes, quantificação destes dados (por unidade escolar, por seguimento, por turma e finalmente por cada aluno das turmas avaliadas). Sim, o SAEN “dá trabalho”. Além disso, não deve ser barato e demanda muitas horas de dedicação da equipe responsável por esta avaliação dentro da FME. Mas, quais os principais objetivos desta avaliação? O que dizem os pensadores da educação nacional sobre ele? Qual é a opinião dos docentes sobre ele?

Durante a análise dos documentos que regularizam e instituem o SAEN como “a ferramenta avaliativa” da Rede Municipal de Niterói, ousou classificá-lo como uma *multiavaliação*. Tal classificação se dá com base no

fato de que ao mesmo tempo em que ele pode ser configurado como uma avaliação externa, por não ter sido elaborado dentro da escola (avaliação da aprendizagem), aplicada e desenvolvida pelos docentes das escolas avaliadas, também pode assumir o papel de avaliação institucional (ou avaliação em rede), pois representa o trabalho avaliativo de toda a equipe da RMEN por intermédio da FME.

Fernandes (2017) afirma que na avaliação institucional o protagonismo deve ser do coletivo, da comunidade escolar, envolvendo os profissionais que trabalham na escola, o que não temos visto na elaboração do SAEN.

Frangella (2019), porém, apresenta a avaliação Institucional como espaço de negociação. Segundo esta autora,

Defendemos que a avaliação institucional se constitui como espaço de tensão/negociação em torno dos significados para a avaliação. Para tanto, as discussões que estabelecemos no movimento de pesquisa são interfaceadas com os autores que se alinham numa perspectiva pós-estrutural e pós-colonial, na compreensão de uma prática política e cultural ambivalente e contingencial que não se articula sem conflitos e embates, mas que se constitui no diálogo, no enfrentamento da diferença (Frangella, 2019, p. 566).

O que consideramos primordial no que se refere ao SAEN? Após a análise dos dados coletados por esta ferramenta avaliativa, quais ações, ou políticas públicas educacionais foram formuladas a partir dele? Se é que foram, quais foram? Adentremos nesta análise sobre o SAEN, não apenas através dos documentos que o regulam, mas buscando refletir para além dos seus usos, objetivos e contradições.

3 Políticas de Avaliação

“O controle e a classificação dos indivíduos segundo modelos estandardizados atuam no sentido de homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos, consolidando a concepção de unidade de significados. Eliminando as diferenças e as contradições, dá importante contribuição para a seleção e universalização desejadas” (ESTEBAN, 2002, p. 102).

3.1 O cenário Internacional

O cenário das políticas de avaliação internacional tem influenciado diretamente as avaliações realizadas em nosso país. Nota-se que na Europa e Estados Unidos as políticas de avaliação externa têm assumido protagonismo, e com isso pressionando professores e instituições de ensino a uma busca constante por desempenho, o que pode ser notado em pesquisas de autores como Ball, Apple e Ravitch, que têm problematizado e discutido esse novo paradigma envolvendo as avaliações.

Segundo Apple (2005) a natureza difundida destas pressões de avaliação e de mensuração, e sua habilidade para se tornar parte do senso comum, impediu o desenvolvimento de outros conceitos de eficácia e democracia.

Ao pensar a avaliação como instrumentos de regulação, controle e de qualificação ou desqualificação de indivíduos e instituições, não podemos deixar de atrelá-lo também ao conceito de qualidade. As pressões e impactos causados pelas políticas de avaliações têm como seu principal alicerce o discurso pela busca da qualidade. Temos visto, portanto, que a avaliação deixou o seu papel formativo e diagnóstico para atuar apenas como instrumento de medida, como observado constantemente no discurso dos reformadores.

Para Ball (2016) as reformas educacionais ligadas às avaliações, ocorridas principalmente no Reino Unido, são um bom exemplo de políticas verticais, que agem de cima para baixo, sendo elaboradas e impostas pelas

instâncias governamentais em um movimento obrigatório tanto para as unidades escolares, quanto para os professores, que têm seus fazeres diretamente afetados por elas.

Ravitch (2011), por sua vez, fazia parte dos defensores das políticas de avaliação, porém, ao longo dos anos e das pesquisas por ela realizadas, constatou efeitos contrários aos que esperavam os reformadores da educação, no que se refere às avaliações externas.

Em um de seus estudos, Ravitch (2011) afirmou:

Eu estava tentando selecionar as evidências do que estava ou não funcionando. Estava tentando compreender por que eu estava cada vez mais cética quanto a essas reformas, que eu havia apoiado entusiasticamente. Estava tentando ver o caminho através das suposições cegas das ideologias e políticas, incluindo as minhas próprias (Ravitch, 2011, p. 15).

Reiteramos que a autora fez parte do grupo dos apoiadores das reformas curriculares ocorridas nos EUA durante o governo George H. W. Bush (2001- 2009). Porém, ela afirma que as soluções propostas pelos reformadores não funcionaram como o esperado. Desde então, os pensadores da educação que concordaram com os estudos de Ravitch mostraram-se contrários às avaliações externas na forma como tem sido empregada:

Devemos sempre estar abertos a experimentar novas ideias nas escolas, mas devemos aplicá-las primeiro em pequena escala e reunir provas antes de aplicá-las em todo país, Quando faltam evidências, não devemos ter urgência em avançar (Ravitch, 2013, p. 5-6).

A análise feita por Ravitch aponta a necessidade de testar primeiramente as propostas de políticas de avaliação em uma escola micro, analisar os resultados produzidos por ela, e se estes resultados forem considerados satisfatórios pensar, então, a difusão destas políticas em escala macro.

Nesse mesmo sentido, Díaz Barriga (2001) em seu artigo: “Uma polêmica em relação ao exame” tem combatido esta utilização da avaliação apenas como instrumento de medida. De acordo com o seu pensamento:

O exame se converteu em instrumento no qual se deposita a esperança de melhoria da educação. Parece que tanto autoridades educativas, professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exame e sistemas de ensino. De tal modo que a modificação de um afetasse ao outro. Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino (Díaz Barriga, 2001, p. 51).

No referido artigo, Díaz Barriga chama-nos a atenção para o fato de que os sistemas de ensino estão priorizando os sistemas avaliativos com o objetivo de delinear os problemas, conforme apontado no trecho a seguir. O autor destaca a fundamentação conceitual utilizada para validar a utilização dos testes padronizados:

Os fundamentos conceituais expressos através dos exames são: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema avaliativo, maior vinculação entre sistemas escolares (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização ou reconversão industrial (Díaz Barriga, 2001, p. 53).

Ao fazermos uma relação entre os temas apontados por Barriga e as políticas de avaliação implementadas no município de Niterói, podemos constatar que a RMEN tem adotado um sistema de avaliação objetivando a melhoria da qualidade da educação oferecida no município, fato contestado por Barriga (2001). Segundo o autor, as redes de ensino deveriam investir na melhoria dos sistemas de ensino, para assim obterem melhoria na “qualidade” da educação oferecida.

Para Barriga (2001) apenas investir nos sistemas avaliativos não é o suficiente para que as redes de ensino alcancem o objetivo de melhorar a educação oferecida nas escolas. De acordo com o mesmo, a eficácia destes sistemas está atrelada a outros fatores, como também concordam outros autores.

Dando continuidade a esta discussão, gostaria de destacar os artigos “Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar” (2004) e “Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade” (2002), escritos por Stephen J. Ball, nos quais o autor traz suas reflexões sobre as reformas curriculares na/da educação.

O autor afirma que as reformas surgiram sob a proposta de dar aos gestores uma maior liberdade, porém o que ocorreu de fato foi a valorização da produtividade, em que metas são estabelecidas e devem ser atingidas a qualquer custo.

Ball (2002) destaca, ainda, que a performatividade engloba e representa a validade, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização em um determinado âmbito. Nesta fala do autor, destacamos as palavras, regulação, controle, medida e qualidade, muito utilizadas atualmente na área educacional.

Com base nos argumentos apresentado por Ball (2002) volto a enfatizar que as políticas de avaliação propostas pela RMEN, o viés performático proposto pelas avaliações do SAEN, estão em conformidade com a crítica feita pelo autor. Ele nos instiga a refletirmos sobre a regulação e o controle que tais avaliações podem depositar sobre as escolas e os fazeres docentes. O autor acredita que as avaliações, este modelo, contribuem para a regulação e comparação entre as escolas, culminando na produção de medidas que poderão ou não atribuir qualidade ao trabalho realizado pelas Unidades Escolares.

Em outros “tempos” tais expressões não fariam parte do contexto escolar, porém, nos deparamos com elas a todo o momento. Devido a isso, a cultura performática está cada vez mais arraigada ao chão da escola. E os sistemas de avaliação, segundo Ball, se configuram como as novas formas de vigilância, monitoramento, comparações e produtividade.

Para Ball (2004) a performatividade facilita o papel de controle e monitoramento do Estado sobre a escola. O autor ainda nos chama a atenção para o fato de que o mundo dos negócios está cada vez mais presente dos serviços de educação, que é visto como um local em que se possa fazer investimentos *a priori* para obtenção de lucros consideráveis.

Apple (1989) também faz uma crítica aos programas ou políticas educacionais voltados ao mercado. Segundo ele,

Quando associado a um programa de políticas voltadas para o mercado, tais como os planos de vale-educação e de opções, esse sistema nacional de padrões, avaliações e currículos, ainda que intrinsecamente inconsciente é uma conciliação ideal dentro da coalizão direitista (Apple, 1989, p. 73).

Apple (1989) destaca que as ações mercadológicas propostas para as escolas estão cada vez mais aproximando a configuração escolar dos padrões exigidos pelo mercado. Pensar em uma educação com características apenas de produção e atendimento às demandas do mercado torna cada vez mais distante as ações do que seria o principal objetivo da escola: a socialização e o desenvolvimento dos indivíduos.

Além dos autores já referenciados, destaque-se que outros autores têm se posicionado sobre as políticas de avaliação em larga escala, com os fins que lhes é proposto atualmente. No Brasil, destacam-se os trabalhos de Fernandes (2014; 2015; 2017), Esteban (2001; 2005; 2009), Freitas (2015; 2016; 2017) e Bonamino (2004; 2012). Estas autoras têm realizado pesquisas no campo da avaliação, obtendo resultados extremamente importantes e de grande relevância para este estudo. Em função disso, elegemos alguns deles que nos auxiliaram a problematizar a temática estudada, conforme pode ser notado no decorrer do texto.

3.2

O cenário Nacional

Conforme destacamos na seção anterior, muitos pesquisadores brasileiros vêm desenvolvendo estudos voltados para análise das políticas de avaliação em nossas escolas. Estas pesquisas abordam temas como a incidência das políticas de avaliação externa sobre o currículo, os fazeres dos professores e no cotidiano escolar. Quanto ao contexto que envolve a avaliação, Fernandes (2015) afirma que é preciso desenvolver um novo olhar sobre esta prática que sempre esteve presente na escola. Para a autora, avaliação e currículo possuem uma forte ligação, pois um está diretamente relacionado ao outro. Esta mesma autora destaca que a cultura avaliativa está diretamente relacionada às questões de controle. Isso significa dizer que

Essa cultura se dá no interior das escolas e fora delas, quando a partir das avaliações externas realizadas pelas redes municipais e/ou estaduais, como exemplo do que vem

acontecendo agora, são feitos os famosos *rankings* ou são premiadas escolas e professores. Embora, no discurso educacional contemporâneo, as avaliações ganhem destaque pelo fato de serem fundamentais para a garantia da qualidade das escolas, o que vemos são os usos dos resultados das avaliações para outros fins, não só porque nossa cultura escolar está permeada por crenças e valores diretamente relacionados à avaliação. Não só porque há interesses políticos e econômicos, mas também porque, do ponto de vista técnico, ainda não construímos ações e instrumentos de recolhimento de dados, de aplicação e de análise coerentes com uma concepção de avaliação formativa, com finalidade de acompanhamento e monitoramento para que possa subsidiar os processos de ensino e aprendizagem simplesmente (Fernandes, 2015, p. 2).

Ao destacar a importância do ato de avaliar, a autora nos chama a atenção para os aspectos que envolvem julgamento e decisão que estão inseridos na ação avaliativa. Com base na tríade avaliação + julgamento = decisão, ela afirma que

Avaliar implica uma ação que envolve julgamento com vistas a uma tomada de decisão, essa ação deve estar balizada por princípios, sobretudo éticos, uma vez que as decisões decorrentes da avaliação da aprendizagem implicam encaminhamentos na vida escolar dos estudantes, tais como reorientações de percurso ao longo do ano (recuperações, aulas de apoio, etc.) reagrupamentos de classes, turmas de apoio, progressão, classes especiais e até mesmo, e não pouco comum, a decisão acerca da reprovação escolar e suas implicações (Fernandes, 2015, p. 398).

Observamos, portanto, que a avaliação realizada dentro da escola possui um papel de destaque, pois influencia tanto na tomada de decisão dos professores, quanto em suas ações e no currículo adotado. A autora destaca a heterogeneidade dos processos, dos tempos e espaços das relações estabelecidas no cotidiano das escolas. Para ela, currículo e avaliação possuem uma estreita relação, principalmente na questão das práticas pedagógicas e das políticas educacionais adotadas para ambos.

Fernandes afirma, ainda, que a complexidade das ações educativas e humanas, envolvidas na elaboração do currículo e das avaliações, convive com discursos e práticas nas escolas, nas salas de aula, e entre os fazeres docentes do cotidiano.

A partir da fala da autora, nos voltamos para as ações realizadas pela RMEN no tocante a implementação de avaliações em larga escala. Na

nossa análise, atentamos que tais ações podem direcionar cada vez mais as ações realizadas pelas professoras, retirando gradativamente delas a autonomia para a escolha dos conteúdos curriculares, para elaboração das avaliações e seus fazeres cotidianos.

Ao refletir sobre as avaliações padronizadas em larga escala, a autora destacou que elas tiveram sua origem nos pensamentos cartesianos e hegemônicos que primam por uma racionalidade técnica, linearidade nas maneiras de conceber conhecimento e na obsessão por estabelecer um padrão. Ela destaca que em avaliação podemos dizer que há um primado da técnica, no qual fórmulas com resultados numéricos das aprendizagens dos resultados dos alunos se tornaram o centro de cenário avaliativo.

As práticas dessa perspectiva se traduzem nas escolas pela primazia que os instrumentos de avaliação ganham, tal como as provas, os testes, cujos pontos em seu somatório conferem uma pretensa legitimidade/cientificidade, quase inquestionável, àquela análise realizada (Fernandes, 2015, p. 399).

Assim, com base na autora conclui-se que a avaliação tem se tornando uma espécie de produto, revelado ao final da verificação, tomada como medida de precisão e objetividade, desconsiderando totalmente a subjetividade dos sujeitos envolvidos neste processo. Nessa perspectiva, a avaliação passa a representar uma ação conflitante, pois ocupa um espaço de disputa de poder espaço e de produtividade.

Quando trazemos a RMEN para esta discussão, nos deparamos exatamente com este paradigma, o conflito gerado por elas sobre os fazeres docentes e as implicações delas sobre as escolas feitas pela professora. Pensando nisso, esta pesquisa buscou capturar exatamente esta tensão, este conflito, problematizando as ações desenvolvidas pelas professoras e as questões ligadas a produtividade exigida pelas avaliações desta natureza.

Fernandes (2009) também observa a mudança na função avaliativa em todos os níveis institucionais. Ela traçou algumas diretrizes observadas nestes exames em larga escala, e destaca que eles não são movimentos estanque, pelo contrário, eles vêm sendo disseminados em todas as

esferas da administração pública, sejam elas municipais, estaduais ou federais:

Os exames são externos, isto é, são preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem; A administração dos exames é normalmente controlada pelo governo ou, no mínimo, por ele supervisionada; Os exames são elaborados a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase aos conhecimentos dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para desenvolver situações problemáticas; As provas de exames são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos estandardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizadas por um grande número de alunos; A maioria dos exames tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar; Normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos (Fernandes, 2009, p.118).

No segundo tópico destacado pela autora, vemos surgir um item muito importante para quem pretende discutir avaliações em larga escala: o currículo. Neste caso, ele tem um papel essencial na elaboração das práticas cotidianas, das avaliações da aprendizagem e das avaliações externas, e que em alguns momentos chega a ser o protagonista das ações planejadas pelos educadores.

Segundo Fernandes (2015), para as políticas que se baseiam nos exames em larga escala os processos são pouco importantes. A avaliação é vista como possibilidade de medir um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Dentro desta perspectiva importa um currículo enxuto, um bom treinamento, “um professor tarefeiro e um aluno que saiba fazer X” (Fernandes 2015, p. 402).

Fernandes (2015) traz as reflexões de Ball (2005; 2006) para reforçar tais ações de valorização da meritocracia, gerencialismo, e performatividade que reforçam as desigualdades sociais e econômicas movidas pelo caráter liberal ou neoliberal da sociedade. Ela destaca, ainda, que a avaliação tem servido como instrumento de controle das práticas pedagógicas e curriculares como destacam os estudos realizados por autores como (Afonso, 2000), que também aponta um significativo

estreitamento curricular em função do treinamento dos alunos para a realização dos testes.

Diante disso, o cotidiano das escolas vem sendo alterado por uma rotina de treinamento e aplicação de testes. E os descritores que servem de base para as políticas de avaliações externas vêm sendo usados para orientar os planejamentos, muitas vezes propostos pelas próprias secretarias de educação.

Fernandes (2015) destaca que as portarias, resoluções e normatizações da secretaria de educação na qual a pesquisa foi realizada (SME/RJ), se pautam em uma perspectiva seletiva e classificatória, entrando em contradição com documentos que apontam uma proposta curricular que privilegia uma avaliação da aprendizagem de caráter formativo, processual dialógico, investigativo e transformador. Então, na prática fazem uma coisa totalmente diferente do que rege a teoria. Ressalte-se que no município de Niterói esta prática não é diferente, uma vez que os documentos oficiais apontam avaliações formativas, mas o que tem ocorrido de fato é a aplicação de avaliações no formato estandardizado, levado em consideração o desempenho alcançado pelos alunos nestes testes padronizados.

Diante disso, observa-se que no meio desta disputa por poder, contida nos processos avaliativos, há lógicas antagônicas que fundamentam as políticas de avaliação externa e que incidem sobre as escolas e seus cotidianos. Tal disputa reflete no próprio posicionamento e nas práticas dos professores, visto que de um lado encontramos aqueles que militam contra estas políticas, e, do outro, os que se posicionam a favor. Nestes casos podemos incluir os que se colocam como “neutros”, ou seja, não defendem, mas também não questionam, apenas executam o que lhe é determinado. O fato é que a partir de suas posições políticas, ou simplesmente por questões de cunho ideológico, instaura-se o conflito por poder, espaço ou apenas por resultados no cotidiano das escolas.

3.2.1

Avaliação e sua utilização: propostas e perspectivas

Na busca por ações coerentes na relação entre avaliações e currículo, Fernandes (2015) faz algumas reflexões que são de extrema importância para esta investigação. A autora trabalha com a perspectiva crítica, na qual a avaliação da aprendizagem ocorrida na escola concorre para que o processo central da avaliação seja de fato revertido em aprendizagem, e não apenas encerrem-se nas medições e verificações que atribuem valores mensuráveis ao aprendizado escolar.

A autora destaca que, nesta perspectiva, as avaliações deveriam ser utilizadas no cotidiano escolar como práticas de autoavaliação ligadas estreitamente à construção da autonomia dos estudantes, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem de cada indivíduo.

As concepções, dimensões e finalidades da avaliação se relacionam e são interdependentes. Deveriam ser coerentes com a perspectiva teórica assumida pelos professores (as) em suas práticas pedagógicas, pelas escolas em seus projetos políticos-pedagógicos, pelas redes em seus projetos educativos. Entretanto, sabemos que, na prática, a complexidade dos processos cotidianos engendra infinitas possibilidades de combinações. Tão importante quanto a coerência teórico-epistemológica em avaliação e currículo é a coerência assumida a partir da visão de mundo que pauta nossas decisões, aquilo que nos compromete enquanto sujeitos e, portanto enquanto professores (as) (Fernandes, 2015, p. 400).

Partindo dessa premissa, Fernandes (2015) enfatiza a necessidade de buscarmos realizar as avaliações de maneira que elas tenham como finalidade ampliar a visão de mundo dos estudantes, afinar a sua tomada de decisões, estimular a autonomia e sua afirmação identitária enquanto sujeitos.

Bonamino (2012), por sua vez, afirma que as avaliações vêm sofrendo mutações em sua finalidade para atender as atuais demandas da educação brasileira. No seu artigo, intitulado “Três gerações da avaliação da educação básica no Brasil”, a autora faz uma análise e categorização dos diferentes momentos e utilização da avaliação em nosso país. Para ela, os testes padronizados além de buscar uma unificação dos saberes, dos

currículos e das ações pedagógicas, estariam sendo utilizados sob o discurso de uma possível melhoria da qualidade da educação.

Além disso, a autora chama-nos a atenção para a insuficiência dos dados produzidos por estas avaliações, que possam assegurar que a melhoria ocorrida na qualidade da educação. Logo, os dados produzidos por estas avaliações e seus resultados (desempenho), apesar do esforço e do investimento, não tem contribuído de forma significativa para a melhoria da qualidade da educação.

Assim, de acordo com Bonamino,

Nos últimos anos, ganhou relevância a relação entre a qualidade das ações dos governos e os controles e incentivos a que estão submetidos os governos e a burocracia, bem como entre o fortalecimento das práticas administrativas (2012, p. 378).

A partir disso, afirma-se que as avaliações de segunda e terceira geração (já citadas anteriormente), estão associadas à introdução de políticas de responsabilização, que são baseadas em consequências simbólicas e materiais com o objetivo de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos.

Tais ações têm incentivado a competição entre escolas, redes de ensino e até mesmo entre os próprios professores, pois em alguns casos, como ocorreu no município do Rio de Janeiro, as escolas que atingem as metas de desempenho estipuladas, a cada edição das avaliações externas, são “contempladas” com uma parcela a mais de salário, apelidada pelos docentes durante a vigência desta “ação” de (“décimo quarto”). O município de Niterói, por sua vez, não possui políticas de bonificação financeira para os docentes das escolas que atingem bom desempenho nas avaliações do SAEN. O que temos observado são ações de investimento em infraestrutura, como a construção de laboratórios de informática e salas de multimídia com instrumentos de última geração. Porém, ações de bonificação semelhantes às que foram utilizadas no município do Rio de Janeiro se espalham pelo país, e, com isso, a responsabilização dos professores pelo bom (ou mau) desempenho dos alunos nos testes padronizados vem reforçando a cultura do exame, tão criticada por autores como Díaz Barriga (2001).

Os movimentos de reprodução das políticas avaliativas de outros países, com a efetiva participação de fundações privadas e de alguns movimentos, em sua maioria são financiados pela iniciativa privada, têm cada vez mais tornando as escolas em ambientes de disputas e de mercantilização da educação.

Ball (2005) faz uma crítica à “cultura da performatividade” muito presente hoje, no Brasil, especialmente nos discursos dos órgãos normativos da educação. Assim, para uma maior compreensão do papel desempenhado pelas avaliações externas no cenário educacional brasileiro, é preciso analisar como esta ferramenta vem sendo utilizada, atentando para o contexto macro, político e ideológico.

Em tal perspectiva, a lógica mercadológica que deve ser imputada às instituições de ensino sobrepuja a ideologia apenas humanista da escola. Esta, por sua vez, tem abandonado o seu papel puramente social na formação dos indivíduos, passando a atuar na formação dos profissionais que atendam às expectativas do mercado.

Freitas (2012) aponta que esta nova abordagem prioriza conceitos de políticas públicas ligadas à responsabilização, meritocracia e privatização. O autor destaca que tais ações têm por objetivo a valorização dos resultados “médias” alcançadas em avaliações nacionais e internacionais com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público.

No artigo “Três teses sobre reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade”, Freitas (2016) reafirma seu posicionamento contrário à política de controle e responsabilização sofrida pelas escolas. Para ele,

Os reformadores querem resolver os problemas da escola com mais controle e terminam por construir uma política de responsabilização autoritária e não participativa. O modelo empresarial parece encantador no sentido de que permite responsabilizar pelo mérito e, ao final de contas, demitir quem não apresenta resultados. É um atalho tentador. Assumem que a transferência dessas relações competitivas para dentro da escola levaria a uma melhoria da qualidade. No entanto, o ambiente educativo é diferente do ambiente de mercado. O mercado é uma área comparativa onde ganhar e perder são consequências naturais do lance dado, mas na educação só deve haver ganhadores (Freitas, 2016, p. 5).

O autor destaca ainda que trazer relações de mercado para dentro dos processos educacionais apenas encobre o que realmente acontece no interior das escolas: o incentivo velado à produção de disputas. Ele também nos faz um alerta sobre as políticas de responsabilização por resultados nas escolas, e argumenta que há vários aspectos ligados às políticas de responsabilização vigorando na educação brasileira, que são apenas imitações dos modelos já vigentes em outros países. Vale ressaltar que tais políticas, diretamente ligadas a *accountability*, não possuem dados empíricos que as fundamentem.

Em suma, o contexto apresentado acima nos leva a concluir que as avaliações em larga escala ou avaliações externas têm assumido o protagonismo das ações. Devido a isso, os exames de desempenho ou os “exames de treinamento”, pois é assim que os compreendemos, estão cada vez mais presentes nos fazeres dos professores.

3.3

As avaliações e o SAEB: a régua e a medida

Existe um movimento explícito no interior das redes de ensino, a partir do qual as ações pedagógicas foram modificadas para atender às demandas exigidas pelas políticas de avaliações externas. Os documentos oficiais, diretrizes curriculares, avaliações internas municipais, entre outros mecanismos têm sido adaptados para atender a demanda destas políticas. Sobre esse assunto, é importante dizer que os sistemas municipais estão sob a organização avaliativa federal, que tem no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) o norteador e avaliador de desempenho de cada município da federação.

Os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas são usados para compor as notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a universalização da educação básica e os

dados colhidos são utilizados para a melhoria da qualidade, equidade e da eficiência da educação brasileira (Brasil, 1990).

A partir do ano de 2005, o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, constituído por duas avaliações: uma com caráter amostral – Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – e outra de caráter censitário Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

Em contrapartida, a publicação da Portaria Mec nº 931/2005 definiu que o Saeb passaria a ser constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida comumente como Prova Brasil, alterando significativamente o modelo de avaliação da educação escolar desenvolvido no primeiro ciclo do Saeb, em 1990, e dos estudos-pilotos desenvolvidos a partir de 1988. Por conseguinte, o enfoque dos resultados foi quase que exclusivamente na dimensão da aprendizagem dos alunos e em alguns contextos em que ela ocorria. Assim, a qualidade da educação passou a ser representada pelos resultados dos alunos nos testes cognitivos, em detrimento de uma análise conjunta que também considerasse as informações obtidas por meio do outro instrumento do Saeb, os questionários aplicados a alunos, professores e diretores de escolas (Brasil, 2018, p.10).

Fernandes (2016) destaca alguns pontos importantes que fizeram parte desta discussão sobre a utilização dos resultados aferidos por estas avaliações como indicadores de qualidade da educação oferecida nas escolas. Para ela,

A discussão ganha ainda mais expressão, a partir de 2005, com a instituição da Prova Brasil, avaliação censitária, bianual, que avalia os alunos do 5º e 9º anos de escolaridade do ensino fundamental. E, principalmente, a partir de 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que “surge com o objetivo de ancorar um sistema de metas educacionais”. Esse indicador passou a ser apresentado como sinônimo de qualidade do ensino, provocando inquietações no sistema educacional brasileiro (Fernandes, 2016, p. 103, *grifos da autora*).

A ANRESC passou a avaliar censitariamente as escolas que atendessem uma quantidade mínima de estudantes na série avaliada, proporcionando a geração de resultados por escola. Ela foi pensada para atender às “demandas” dos gestores públicos, educadores, pesquisadores

da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. (Brasil, 2005).

A metodologia utilizada pelo SAEB/Prova Brasil baseia-se na aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com questionários socioeconômicos aos estudantes de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, além de questionários específicos para os docentes entre outros.

Conforme já destacamos, o nosso olhar está voltado para os testes que avaliam o desempenho dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa, visto que é ela a principal base do desenvolvimento educacional, pois sem o domínio da leitura não será possível que os alunos leiam e interpretem as questões que fazem parte das avaliações externas. A partir do desempenho alcançado pelos estudantes nestas avaliações, podemos problematizar os desdobramentos que estes resultados podem acarretar sobre os currículos prescritos/vividos, assim como no desenvolvimento do trabalho docente e na modificação do cotidiano pelos resultados apontados nestas avaliações.

A ANRESC/Prova Brasil passou a ser meu principal objeto de interesse e pesquisa, juntamente com todos os fatores envolvidos neste processo. Esta escolha se deu devido ao fato de trabalhar diretamente com as turmas submetidas a ela, turmas que irão a partir desses resultados compor o IDEB da instituição.

Tenho observado os movimentos da secretaria municipal de educação de Niterói, que tem por objetivo familiarizar os alunos com os referidos testes padronizados, estimulando a realização de avaliações no formato de “Olimpíadas” (De Língua Portuguesa e Matemática) oferecendo premiações pelo desempenho dos estudantes em tais eventos, entre outras.

Bonamino (2012) traça uma linha evolutiva das ações desenvolvidas por algumas secretarias de educação em todos os níveis, que tem por objetivo atender as demandas oriundas das avaliações externas da aprendizagem. A autora afirma que

Os testes cognitivos do Saeb são elaborados com base em

matrizes de referência, desenhadas a partir de *síntese* do que é comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além da consulta a professores especialistas nas áreas de língua portuguesa e matemática e do exame dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas. Ainda que a elaboração desses testes leve a definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto do que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer até o final de determinados ciclos de escolarização, por ser base amostral, o Saeb apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas e do currículo escolar (Bonamino, 2012, p. 377).

A autora destaca, ainda, que enquanto o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolvia essas avaliações da educação básica de base amostral, paralelamente, os estados e municípios sentiam a necessidade de implantar seus próprios sistemas avaliativos.

Ao discutir esta temática, Esteban (2001) afirma:

Estamos vivendo mais um momento de construção de propostas para redefinição do cotidiano escolar e podemos perceber que a avaliação é uma questão significativa neste processo. Desde meu ponto de vista, as alternativas que se apresentam oscilam em três perspectivas: a) retorno ao padrão rígido definido pela avaliação quantitativa; b) consolidação de um modelo híbrido; c) construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia da inclusão (Esteban, 2001, p.11 -12).

Passados 20 anos da publicação do livro “Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos”, que aborda a questão da avaliação da aprendizagem, não podemos deixar de fazer uma relação entre os aspectos abordados pela autora no que se refere às avaliações da aprendizagem, comparando-as com as avaliações de larga escala.

Esteban (2001) propõe uma avaliação atravessada pela reflexão, sobre o produto do sucesso/fracasso escolar. Algo que, em minha opinião, consegue estabelecer um diálogo com os resultados apontados por avaliações de larga escala, pois os dois modelos conseguem ser excludentes, classificatórios e segregatórios.

Concordo com Esteban, quando a autora traça tais perspectivas, porém infelizmente a rigidez das políticas de exame está cada vez maior e o hibridismo de ações, currículos e fazeres pedagógicos tem se instaurado no interior de nossas escolas.

Em seu artigo “Monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional”, Lück (2009) afirma que a avaliação constitui-se em um processo de medida e julgamento dos resultados parciais obtidos em um plano ou projeto. Para a autora, o ato de avaliar está atrelado a dois pilares envolvidos na interpretação dos resultados obtidos por ela, a eficácia e eficiência e, a efetividade. Logo, é possível concluir que esta visão apenas conteudista e mecânica do ato de avaliar tem causado desconforto no meio acadêmico.

Por fim, afirma-se que mesmo com um início tímido, com as avaliações amostrais, o Saeb teve o importante intuito de mapear e nos levar a conhecer aspectos importantes das redes de ensino para a implementação de políticas públicas que visassem à melhoria da educação (Fernandes, 2015). Ressalte-se que a autora citada utiliza a expressão “tímida” para deixar demarcado que a partir dos anos de 1990 e nos anos 2000, temos cada vez mais um requinte na configuração e implementação dos testes em larga escala no qual o sistema do SAEB seta embasado.

3.4

Avaliações: professores, escola, redes de significados...

Em pesquisa realizada juntamente com Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (Gepac, PPGEdU/Unirio) divulgada recentemente, Fernandes (2017) ressalta a dualidade nas opiniões dos professores quando o assunto é avaliação. No artigo intitulado “O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos?”, a autora apresenta as três dimensões das avaliações: avaliação escolar, (ou seja avaliação na escola, que se divide em avaliação institucional e avaliação e das aprendizagens). Segundo ela, quando pensamos no sistema escolar, surge a terceira dimensão da avaliação, que são as avaliações externas. Que se configura em uma avaliação sobre a escola, que não é produzida por ela. A autora enfatiza o destaque recebido por esta terceira dimensão nas últimas décadas.

A pesquisa apresentada preocupava-se em produzir conhecimento acerca dos efeitos causados pelos testes em larga escala sobre a escola e

os sujeitos. Para tanto, buscou-se dar voz aos professores, alunos, gestores e todos os envolvidos neste processo cotidiano atravessado pelas políticas de avaliação externa.

Em sua análise inicial, Fernandes (2017) constatou que boa parte dos professores se ressentem com as políticas dos testes, como muitos os denominam, e denunciam a incoerência entre a avaliação de desempenho proposta pela política de avaliação externa e a concepção de avaliação formativa presente em boa parte dos projetos políticos pedagógicos das escolas e das redes.

Para a autora essa dualidade nas opiniões e nos próprios fazeres cotidianos dos professores traz implicações diretas na relação professor/aluno. Pois de um lado está o sistema balizado por uma avaliação quantitativa do desempenho e, do outro, um sistema de avaliação da aprendizagem que diz privilegiar uma concepção qualitativa formativa do desempenho dos alunos (Fernandes, 2009).

Em suas pesquisas, Fernandes (2015) analisou três redes de ensino, Rio de Janeiro, Niterói e Duque de Caxias, (todas organizadas em ciclos), que têm com base o discurso da busca por uma educação de qualidade. Nota-se que ao pesquisá-las a autora constatou nuances das políticas de avaliação nestes municípios que dialogam diretamente com esta investigação.

A respeito da qualidade, a autora defende a visão de que uma escola de qualidade é aquela que atende a todos, em suas diferenças, que cumpre o papel de ensinar, que não seleciona os melhores, não classifica, não exclui e que atende aos direitos constitucionais dos sujeitos por ela atendidos. Ainda de acordo com Fernandes (2015), o conceito de qualidade é polissêmico, e é utilizado de forma indiscriminada pelos documentos oficiais analisados, dando as políticas de avaliação externa o status de “redentora dos males da educação”.

Dentro da perspectiva relatada pela autora, a adesão das redes de ensino às políticas de avaliação externa cresceu significativamente. Em virtude disso, as avaliações passaram a diagnosticar as aprendizagens dos alunos com finalidades variadas, entre elas propiciar uma melhor

distribuição de recursos, estimular a participação de escolas com menor rendimento, estimular a formação de professores e melhorar o IDEB.

Os resultados apontados pelos indicadores de rendimento escolar não têm demonstrando eficiência para dos testes padronizados para “ aferir ” a qualidade do ensino oferecido nas redes escolares.

Fernandes (2007) traz o relato dos professores sobre a incoerência entre as propostas oficiais de avaliação e as práticas avaliativas. A autora ainda propõe uma ruptura com a cultura – crença da/na avaliação no sentido de que a qualidade da educação se dá a partir de uma perspectiva de avaliação meritocrática.

A autora utiliza-se de termo qualidade negociada apresentado por (Freitas, 2005) para consolidar as concepções de avaliação e qualidade sob diferentes óticas:

Sob a ótica mais liberal, afirmamos que a qualidade da educação pode ser avaliada pelos bons desempenhos em exames que abarcam conceitos mínimos standardizados e universais. Neste caso, a “ má qualidade ” estaria na inferência da escola e no baixo desempenho dos alunos em exames como a Prova Brasil e o Pisa. Sob a ótica crítica, e menos liberal percebemos que a qualidade da educação está atrelada à democratização do acesso e permanência, práticas e gestão e participação democráticas e participativas, preocupação em estabelecer relações com as comunidades locais e, por fim a intenção educativa maior de formar sujeitos para o exercício pelo da vida (Fernandes, 2015, p. 3, *grifos da autora*).

A partir destas concepções, a autora entende que a avaliação fornece dados para formulação de estratégias, com o intuito de contribuir para a qualidade da educação, mas não é um fim em si mesmo. Para Fernandes (2015) possuir em sistema de avaliação por si só não significaria um sinônimo de qualidade.

Autores como Serpa (2010), concordam com as afirmações feitas por Fernandes (2015), quando destacam que a função que a avaliação cumpre no processo pedagógico é o de buscar compreender aspectos políticos, sociais e culturais definidos em sua função e não apenas de aferir valores e atribuir qualidade ou desqualificar indivíduos mediante seu desempenho em testes padronizados.

Serpa (2010) traz as reflexões de Esteban que afirma que:

Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir (Esteban, 2005, p. 32).

Para Esteban (2005), as avaliações não podem possuir apenas a função de quantificar dados e aferir desempenho. A autora destaca que as avaliações devem ser usadas para ser base para procedimentos que levem as professoras a melhor compreender os processo e aprendizagem dos alunos. Sendo assim, as avaliações estão para além de questões puramente estatísticas, elas podem ser ferramentas para auxiliar tanto alunos, quanto professoras a interagir com os dados tirando deles mais que números, e sim estratégias de ensino-aprendizagem.

Em suas conclusões Serpa (2010) afirma que não defende a prova como um instrumento de avaliação significativo. Ela diz não acreditar nela já faz anos. Serpa afirma, ainda, que os que dizem acreditar, os que defendem, julgam e publicizam os resultados de sucesso ou fracasso escolar com base neste instrumento, precisam comprometer-se, no mínimo, com a qualidade técnica deste instrumento, precisam mostrar seriedade e coerência pedagógica no que fazem. E conclui dizendo que ainda não aceita, nem como professora, tampouco como pesquisadora, que se faça todo um discurso contra a chamada “aprovação automática” e se invente uma “aprovação facilitada”, mantendo a falta de compromisso com a produção dos conhecimentos a que este aluno tem direito.

Para a referida autora,

A avaliação que nos importa é aquela que nos coloca a favor do aluno e não contra ele, a favor de seu aprendizado e sua emancipação e contra sua exclusão e subalternização. A avaliação que importa, a nós educadoras, é aquela que se coloca a serviço da compreensão do processo de aprendizagem de cada criança, de seus desejos e sonhos, para contribuir com seu desenvolvimento, com sua relação com o mundo que a cerca (Serpa, 2010, p. 215).

Serpa (2010) apresenta o modelo ou o objetivo de avaliação no qual acredito, uma avaliação utilizada como ferramenta para auxiliar os

estudantes nas defasagens de aprendizagem, que possua a finalidade de auxiliar estes estudantes, e não de classificá-lo e desqualificá-los. Uma avaliação que faça sentido.

Serpa (2010) afirma que as avaliações se transformaram em um processo de seleção apoiando-se em critérios totalmente equivocados que precisam ser revistos. Então, treinamos crianças na arte de fazer provas, na arte de passar em concursos, que no final das contas além de não garantirem uma seleção eficaz, não provam nada!

Cassasus (2009) faz uma comparação entre o Brasil e outros países que implementaram políticas avaliativas semelhantes as nossas. O autor apresenta pesquisas do órgão (TIMSS) O *Trends in International Mathematics and Science Study* que consiste uma avaliação internacional do desempenho dos alunos do 5.º e do 9º anos de escolaridade em matemática e em ciências e do (PISA) Programa Internacional de Avaliação de Estudantes que consiste em uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Com o objetivo de gerar indicadores que favoreçam a discussão e, conseqüentemente a melhoria da educação básica nos países que dele participam.

Tais instrumentos constataram que as avaliações externas ainda não elevaram os níveis de desempenho de alunos de países como o Brasil, Chile, Espanha e EUA. O autor também faz uma crítica aos *rankings* formulados com os resultados das avaliações.

Ao discutir essa temática, Cappelletti (2015) traz uma reflexão sobre as tensões causadas pelo ato de avaliar. Em seu artigo “Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação”, a autora destaca que o objetivo inicial das avaliações externas da aprendizagem era o de melhorar a qualidade da educação, porém, tal objetivo foi modificando as políticas públicas, ao fazer uso dos resultados e ao enfatizarem escores quantitativos usando procedimentos classificatórios em função destes resultados. Para ela,

As políticas públicas de avaliação têm estimulado a competição interinstitucional, quando assumem a lógica da ideologia de mercado, cuja ênfase é posta nos produtos da educação. E, para

ter sucesso na competição mercadológica, usam diferentes estratégias para que o resultado dos exames seja alvissareiro para a instituição (Cappelletti, 2015, p.10).

Em pesquisa realizada no ano de 2005, a autora constatou que as instituições criam mecanismos para tentar ganhar alguma vantagem na competição mercadológica por bons resultados, tais como:

- Impedir que alunos com baixo rendimento escolar fizessem os exames;
- Maior rigor na aprovação de alunos na série que antecede a realização dos exames;
- Cursos preparatórios para os exames;
- Treinamento em provas.

Relatos semelhantes são recorrentes nas falas dos profissionais de em algumas instituições de ensino espalhadas pelo país. A política de avaliação está fazendo adeptos e seus efeitos são refletidos diretamente no cotidiano das escolas.

Muri (2013) defende a utilização das avaliações quando os seus fins são para identificar defasagens no processo avaliativo, definindo prioridades e buscando alternativas, a fim de alcançar a eficácia das ações e a otimização de investimentos a serem realizados no setor educacional.

Concordo com Esteban (2001) quando a autora afirma que “A avaliação, talvez seja um mal necessário”. Mesmo referindo-se a avaliações da aprendizagem, não posso deixar de compará-las com as avaliações em rede.

Quando pensamos em avaliações externas (em larga escala ou em rede), vale lembrar que existem várias nomenclaturas e, diante disso, temos a tendência de fazer o seguinte questionamento: as avaliações externas seriam um mal necessário?

Se nosso objetivo é buscar equidade nas/das políticas avaliativas, e fazer com que elas possam ser convertidas em políticas públicas que busquem efetivamente a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas de todo país, a resposta deve ser sim. As avaliações

externas podem ser utilizadas como ferramentas para melhoria da educação, porém, no formato atual como são realizadas, elas não podem assumir esta função.

Devemos, então, partir do princípio de que estas avaliações deveriam atuar como instrumentos investigativos, traçando um panorama das unidades escolares e contribuindo para fazer um diagnóstico das defasagens educacionais existentes em cada uma delas. Diante disso, seria possível pensarmos políticas públicas embasadas em ações práticas de intervenção pedagógica nas Unidades Educacionais de toda a Rede.

A utilização das avaliações como forma de segregação, classificação ou desclassificação de indivíduos e instituições é o que realmente preocupante. Afinal, a lógica mercadológica é sempre excludente, à medida que promove competição e ranqueamentos. E esta não pode ser a realidade da escola em que atuamos, não é esta a proposta pedagógica que as avaliações devem abraçar.

A dicotomia presente em nosso cotidiano nos leva a crer que precisamos buscar um contraponto na lógica avaliativa, ao utilizar as avaliações como práticas que agreguem ao trabalho pedagógico, isto é, nem como vilã, tampouco como a redentora dos problemas educacionais do cotidiano das escolas.

É nesta perspectiva de avaliador/avaliado, que eu pretendo atuar, na relação existente entre professores, alunos e avaliações.

4

E os professores? Dando-lhes vez e voz...

Trabalhar com os docentes e não contra eles.

Casassus, 2009.

Conforme já fora assinalado neste estudo, um dos seus objetivos consiste no diálogo e escuta dos professores da Rede Municipal de Niterói sobre o sistema de avaliação da aprendizagem implementado nos últimos anos.

Reiteramos que este desejo de ouvir os docentes surgiu durante as observações realizadas por ocasião da pesquisa de Mestrado, onde tive a oportunidade de perceber o quanto eles estavam se sentindo pressionados e inquietos com relação às avaliações externas.

As observações da referida pesquisa ocorreram em outro município da região metropolitana do Rio de Janeiro, no qual eu era apenas uma pesquisadora. Porém, quando o mesmo fato ocorreu no município de Niterói, no qual sou docente nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, pude sentir e observar de perto as angústias vividas pelos docentes, suas inquietações, preocupações e medos. O que de fato estas avaliações pretendiam? Como os docentes deveriam agir pedagógica e metodologicamente ante as avaliações? Quais eram as opiniões dos docentes sobre esta nova ferramenta avaliativa? Estas foram questões que fomentaram e motivaram esta pesquisa. Afinal, uma nova realidade estava posta diante dos docentes da Rede Municipal de Niterói, como agir neste contexto?

Muitas perguntas surgiram e, junto com elas, a necessidade de buscar compreender as questões que envolviam esta nova forma de avaliar. Desde então, surgiu o desejo de ouvir os principais agentes envolvidos nesta nova proposta, isto é, os professores, que até então apenas avaliavam seus alunos e, de repente, passaram a fazer parte deste contexto avaliativo, tendo o seu trabalho avaliado, questionado, observado.

Com o intuito de estabelecer o diálogo entre os formuladores das políticas avaliativas e os sujeitos do processo, que agora também são avaliados por ele, é que iniciamos o árduo trabalho de investigar o Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) e suas implicações nos fazeres docentes. Escolhemos o título: Avaliador/Avaliado para enfatizar a ambigüidade entre os principais atores das políticas educacionais, e as avaliações. Ouvir aqueles que estão de fato no chão da escola, que realmente fazem as políticas acontecer e esta nova ferramenta avaliativa.

Propus-me então, a realizar uma investigação a partir da inserção das políticas de avaliação externa no município de Niterói. Esta escolha se deu devido à grande importância que as avaliações vem ganhando atualmente em todo contexto educacional brasileiro, visto que os resultados alcançados pelas turmas que realizam avaliações externas da aprendizagem servirão como base para a composição do IDEB do município e, posteriormente, de cada unidade escolar. Com a fragmentação destes dados, o trabalho realizado pelos educadores fica mais evidente, abrindo margem para comparações, ranqueamentos e trazendo ao debate as ações didático-pedagógicas desenvolvidas nas unidades de ensino.

Quem são os avaliadores avaliados? Quais suas percepções sobre as políticas de avaliação implementadas e desenvolvidas pela rede municipal de ensino? Tenho muitas questões, inúmeras dúvidas e uma lacuna de silenciamento observada durante a pesquisa de Mestrado (Realizada entre 2014 e 2016 no município de Duque de Caxias). Inquietações que não puderam ser expostas e discutidas naquele momento.

O desafio foi posto, realizado, as respostas às inquietações podem ser observados ao longo desta sessão. A partir dela podemos tirar nossas próprias conclusões, responder aos questionamentos que tínhamos inicialmente e suscitar novos questionamentos! As vozes dos educadores foram ouvidas nesta tese.

Elas se fazem presentes nas falas dos professores responsáveis pelas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede municipal de Niterói. Foram ouvidos 12 professores de 4 Unidades escolares diferentes, localizadas em diferentes bairros da cidade de, bem como 4 diretoras das

respectivas escolas pesquisadas, gostaria de ressaltar que, todos os nomes contidos na pesquisa são fictícios, para resguardar a identidade das entrevistadas e de suas Unidades Escolares.

Buscou-se de acordo com as palavras de Ball (2016), tornar os professores protagonistas deste processo investigativo, oportunizando sua fala, sua reflexão e seus questionamentos. Para tanto, convidei os docentes a fazer um debate reflexivo acerca das avaliações e suas implicações em seus fazeres cotidianos, propondo um diálogo reflexivo entre o sujeito e o objeto, entre o avaliador/avaliado entre seus fazeres cotidianos e suas percepções sobre sua própria prática avaliativa.

Se as respostas encontradas darão conta de responder as dúvidas que surgiram ao longo do processo investigativo? Não tenho tamanha pretensão, porém, pretendo diminuir a lacuna do silenciamento, pois como sugere Minayo (2010) “há silêncios que dizem e há falas silenciadas”. Assim, verbalizar as percepções, nomear as inquietações, ouvir os docentes foi algo que buscamos realizar no decorrer da pesquisa. E a partir disso conseguimos aprofundar os nossos questionamentos, obter novas informações, produzir novos conhecimentos que serão explorados na análise do material coletado, exposto a seguir.

Um dos objetivos desta pesquisa foi identificar os docentes que atuam diretamente nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Niterói, em busca de traçar um perfil destes profissionais. Quem são os Avaliadores/Avaliados? Quem são estes profissionais? Em uma Rede de Ensino tão diversa pude perceber também a pluralidade dos sujeitos que a compõem, sujeitos ímpares, em suas especificidades e subjetividades.

Nas 12 entrevistas realizadas com docentes que atuam diretamente nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, atentamos para o fato de que todas são mulheres. Da mesma forma as gestoras das quatro escolas pesquisadas, que também são todas mulheres. Mesmo compreendendo o magistério como uma profissão majoritariamente feminina, não encontramos elementos masculinos neste contexto chamou-me a atenção.

Os dados educacionais apontados pelo último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), aponta que 97% da população entre 6 e 14 anos de idade oriundos do município de Niterói está escolarizada. Deste percentual, 53.602 estudantes estão matriculados no Ensino Fundamental.

Os dados apontados pelo Censo Escolar (2020) registram que a Rede Municipal de Ensino de Niterói está composta por 3.775 docentes que atuam diretamente no Ensino Fundamental. O censo não registra as atividades docentes em mais de uma unidade, nem o tempo de atuação na Rede, por esse motivo buscamos estes dados por meio de um questionário específico. Através deste questionário (Anexo 3), com perguntas de cunho pessoal, que procuravam descobrir a idade, a formação acadêmica das entrevistadas, o seu tempo de atuação na Rede de Ensino de Niterói, buscou-se traçar um perfil destes profissionais.

Quem são os Avaliadores/Avaliados? No caso desta pesquisa, todas são do sexo feminino, com idades que variam entre 27 e 60 anos, que já atuaram na Rede particular de Ensino, mas que atualmente possuem dedicação exclusiva ao município de Niterói. Nesse sentido, são profissionais com formação acadêmica majoritariamente voltada ao magistério. É importante destacar que entre as professoras entrevistadas 5 possuem graduação em Pedagogia, 4 em Língua Portuguesa, 2 em Ciências Naturais e 1 em Geografia. E destas, apenas 1 ainda não possui Pós-Graduação *Lato Sensu* e 3 possuem Pós-Graduação *Stricto Sensu* (1 em nível de Mestrado e 2 em Nível de Doutorado). Das 4 gestoras todas possuem graduação em Pedagogia, e, apenas uma não possui Pós-Graduação *Lato Sensu*. Os dados foram organizados na tabela a seguir:

Graduação	Pós - Graduação	Mestrado	Doutorado
12 docentes 4 gestoras	11 docentes 4 gestoras	1 docente	2 docentes

Quadro 5: Formação Educacional das Docentes. Fonte: A autora, 2022.

Este fato constatado pelo questionário investigativo é de extrema importância, pois demonstra que as profissionais que atuam nesta Rede especificamente, estão em constante aprendizado e que valorizam a continuidade de sua formação. A maior parte das entrevistadas cursou graduação em Pedagogia, fato que reforça a hipótese de terem condições de fazer um bom trabalho quanto às escolhas didáticas, metodológicas e de estratégias de ensino.

Nos estudos realizados por Gatti (2009), que resultaram no livro “Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas”, a autora faz uma análise da expansão dos cursos de Pedagogia em todo o país, trazendo como hipótese a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996.

A ampliação do número de cursos de Pedagogia não foi acompanhada por um crescimento da demanda. Uma explicação possível é a de que o grande aumento de cursos e matrículas verificado no início da década foi devido à prescrição, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), de que a formação docente para toda a educação básica deverá ser feita em nível superior (Gatti, 2009, p. 14).

A autora também aponta que o conceito de educação básica, foi ampliado após a constituição de 1988, passando a compreender, além do ensino fundamental, a educação infantil, e o ensino médio. Ela ressalta que após as alterações na legislação, a formação de professores passou a ser oferecida predominantemente em nível superior, como os cursos de Pedagogia e licenciaturas. Antes da LDBEN, apenas com os cursos em Nível Médio para a formação de professores (Cursos Normais) eram “suficientes” para habilitar os futuros professores. Após as mudanças na legislação, o ingresso em curso de graduação que obedecesse as Diretrizes Curriculares Nacionais, editadas a partir de 2001, passou a ser imprescindível.

Dentre as docentes e gestoras entrevistadas, todas atuam há mais de 5 anos no Município de Niterói, o que, de certa forma, faz com que tenham um bom conhecimento sobre a metodologia de trabalho proposta pela Fundação Municipal de Educação (FME). Duas Docentes atuam há

25 anos na Rede, e mesmo com toda esta experiência, durante nossa conversa não demonstraram desejo de estar fora de sala de aula. Das 12 entrevistadas, 8 atuam em mais de uma escola da Rede e 4 atuam apenas em uma Unidade Escolar.

Para atender os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos o roteiro de entrevista (Anexo 2) como instrumento principal de produção de dados. O mesmo foi elaborado com questões pensadas, repensadas e testadas por meio de entrevista piloto. Nosso principal objetivo foi utilizar as informações geradas pelas respostas da entrevista, para estabelecer e problematizar a relação existente entre os fazeres pedagógicos cotidianos dos professores das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de diferentes escolas da Rede Municipal de Niterói e suas percepções com as políticas de avaliação externa implementadas na Rede nos últimos anos.

Partimos da ideia de que as avaliações externas incidiam direta ou indiretamente sobre os fazeres docentes, refletindo-se em suas ações, escolhas metodológicas e na organização de suas ações como um todo. Portanto, o nosso principal objetivo consistiu em identificar junto a estas profissionais como elas compreendem a avaliação, de que maneira participam dos processos avaliativos e quais os seus sentimentos acerca dos mesmos. Quanto aos demais objetivos, eles foram gradativamente sendo respondidos à medida que as entrevistas eram realizadas.

Diante disso, buscamos categorizar e classificar as respostas dadas pelas professoras entrevistadas, organizando-as em tópicos que atendessem às demandas da investigação.

4.1

Da apresentação dos dados

A insegurança que paralisa o professor não é dessa natureza, mas aquela que as hegemonias criam para tentar conter o imponderável [...] o medo do fracasso para o qual a cultura da avaliação se apresenta como porto seguro (Macedo, 2014, p. 1551).

4.1.2

Avaliador/ Avaliado: vozes, concepções e percepções

A investigação tomou por base a elaboração de um roteiro de entrevistas semi-estruturadas (Anexo 2), um questionário sobre a atuação docente (Anexo 3) e um questionário específico para as gestoras (Anexo 4). O primeiro eixo apresentado no roteiro de entrevistas abordou a relação entre os professores e as avaliações, tendo como título “Avaliador/Avaliado”, que deu nome a esta pesquisa. Nesta sessão foram apresentadas cinco perguntas da letra A até letra E, que abordaram desde o conhecimento que as professoras possuem sobre as políticas de avaliação municipal, as possíveis vantagens e dificuldades encontradas por elas para tornar tais políticas viáveis, até as suas percepções, opiniões e concepções sobre a implementação dessas políticas na Rede Municipal de Niterói.

Para atender a estes objetivos, tomamos como base um estudo de caso realizado por Stephen Ball e seus colaboradores (2011), apresentados no livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”, no qual o autor apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em quatro escolas inglesas, por meio da qual aborda a questão das políticas educacionais presentes no cenário escolar.

Ball (2016) propõe a desconstrução o que chama de “binarismo enganoso” no que se refere à relação entre a teoria e prática. O autor oferece relatos fundamentados de como as escolas e os professores realmente são os responsáveis por fazer as políticas na prática.

As questões apresentadas na primeira sessão da entrevista tiveram o objetivo de estabelecer a dialogicidade entre as políticas atuadas nas escolas e os docentes que as encenam. Assim, quando questionamos as docentes sobre o conhecimento de políticas avaliativas próprias do município pesquisado, todas foram unânimes em afirmar que: Sim! A ferramenta avaliativa utilizada pelo município de Niterói (SAEN) é de conhecimento de todas. Porém, algumas docentes possuem dúvidas sobre a utilização dos dados aferidos pelas avaliações, como as apresentadas no relato a seguir:

Bem, eu acredito que a avaliação externa proposta pela Rede, que no caso é o SAEN, deve possuir algum objetivo para além, do recolhimento de dados estatísticos das unidades escolares e dos alunos individualmente. Em minha opinião elas podem ser boas ou ruins (as avaliações), tudo vai depender da forma como estes resultados vão ser utilizados. Se as políticas de avaliação da Rede tiverem apenas o objetivo de sondagem dos conhecimentos que os alunos possuem ou não, acredito que ela seja irrelevante, pois as avaliações trimestrais das unidades escolares já fazem este papel. Agora, se o objetivo do SAEN for traçar metas e desenvolver políticas públicas com o intuito de reduzir as dificuldades de aprendizagem, principalmente quando estamos falando de alfabetização, o cenário se torna totalmente diferente. Porque nós educadores que trabalhamos cotidianamente com os alunos conseguimos perceber as dificuldades que eles possuem, que em muitos casos é refletida no seu mau desempenho em uma avaliação externa. Porém, o principal motivo deste mau desempenho é em muitos momentos a falta do domínio da linguagem oral e escrita, se o aluno não lê, ele também não interpreta, se não lê e não interpreta, como vai se sair bem em qualquer tipo de avaliação? (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).

A gestora Yoná da U. E. 4 nos traz um relato sobre a ambivalência encontrada na hora de verificar a utilização das avaliações do SAEN:

Eu não sou radical, nem uma coisa, nem a outra, eu acho que tudo precisa de equilíbrio, eu não posso pensar que para gerar a aprendizagem eu preciso única e exclusivamente de uma nota por exemplo. Mas a avaliação é importante para que pense sobre a aprendizagem dos alunos. Então, ela me mostra alguma coisa, essa alguma coisa que vai ser mostrada é o que vai nortear posteriormente o trabalho que eu vou desenvolver. Agora, a avaliação externa eu só acho que ela é ruim, por que, meio que rotula as Unidades Escolares, existe aí, até algumas escolas que fazem grandes propagandas, porque se saem bem, e as outras que não foram tão bem, porque não encaram a aprendizagem com esse propósito, acaba sendo comparada. E nós muitas vezes somos cobrados pela FME, porque não nos saímos tão bem como era o esperado. Eu acredito que realmente, avaliar é importante, avaliar vai me dar dados para que eu possa pensar em estratégias para que o meu aluno aprenda. Agora a avaliação externa só vai avaliar aquele momento, aquela questão muito pontualmente, ela não vai me gerar tanta qualidade, ela vai trabalhar mais com o quantitativo, não do qualitativo (Diretora Yoná, Unidade Escolar 4).

Como podemos constatar, ao opinar sobre a política avaliativa implementada no município de Niterói a professora e a gestora não chegam a uma conclusão sobre o tema. Elas afirmam que não saber dizer se a

avaliação é boa ou ruim, e ainda demonstra preocupação em relação à utilização dos dados produzidos por tais avaliações.

Embora, nenhuma escola da Rede se recuse a realizar as avaliações, as percepções das docentes sobre esta ferramenta avaliativa são distintas. Algumas docentes nem consideram o SAEN uma “política pública”, o que fica evidente em algumas falas presentes na pesquisa. Dividindo opiniões, suscitando reflexões, causando debates, o fato é que o SAEN é uma realidade nas escolas da Rede municipal de Niterói. É uma ferramenta que, de certa forma, foi incorporada a realidade das escolas.

O eixo 1 do questionário de entrevistas das docentes (Anexo 3) indaga os professores e gestores não apenas sobre suas percepções sobre esta avaliação. Ele procurou investigar sobre as possíveis implicações causadas por ela. O eixo também questiona as docentes sobre aos planejamentos das atividades propostas as turmas do 5º ano e sobre a possibilidade destas ferramentas avaliativas trazerem algo benéfico para as atividades pedagógicas. Além disso, as docentes foram indagadas a respeito das dificuldades encontradas por elas e pelos alunos no momento da realização destes testes.

Para atender às questões do eixo 2 (Política de Avaliação Municipal), as metodologias de trabalho utilizadas pelas professoras da Rede Municipal de Niterói também foram analisadas, atentando para os possíveis impactos causados nas ações cotidianas como a elaboração dos currículos e planejamentos. Por meio desta análise, buscou-se compreender de que forma o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental está organizado. Quais estratégias metodológicas utilizadas? De que forma as avaliações externas (SAEN) podem influenciar além das escolhas metodológicas, o currículo proposto principalmente para a disciplina de Língua Portuguesa sofreu alterações? O tempo destinado ao ensino de cada disciplina foi modificado? Quais as implicações destas mudanças sobre os fazeres das docentes? Ressalte-se que a abordagem metodológica sofreu alterações motivadas pelas políticas de avaliação externa. Em virtude disso, deixaram de ser apresentados textos que podemos chamar de puramente didático, (textos no formato de perguntas e respostas) situados dentro do perspectiva tradicional e, outras

configurações textuais passaram a ser utilizadas (como artigos científicos, matérias jornalísticas, receitas, quadrinhos etc.).

Em uma das falas, a professora Gisele (Unidade Escolar 2) atentou para a utilização de diferentes portadores textuais nas aulas, diversificando o acesso do aluno ao mundo múltiplo da linguagem. Além disso, ela chamou a atenção para outros tipos de texto presentes em seu cotidiano, como rótulos de alimentos, cartazes de filmes panfletos de ofertas, imagens de propagandas e diversas outras formas de linguagem.

4.2

Artefatos pedagógicos/avaliações

Desde o surgimento dos objetivos iniciais que nortearam as questões centrais da pesquisa, as políticas educacionais destacadas por Ball (2011) no tocante aos artefatos pedagógicos e à relação existente entre os professores e o trabalho pedagógico desenvolvidos por eles se tornou um fator de questionamentos. Buscou-se, então, reconhecer os artefatos pedagógicos utilizados pelas docentes da Rede Municipal de Niterói e a incidência direta ou indireta das políticas de avaliação externa sobre os fazeres pedagógicos realizado no cotidiano da escola.

Com isso, tivemos o interesse de ouvir os relatos dos professores sobre como estes artefatos (instrumentos) são utilizadas por eles, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Para atender a este objetivo, elaboramos no Eixo 3 do roteiro de entrevistas intitulado (Artefatos Pedagógicos x Avaliações), no qual utilizamos questões que abordavam diretamente o uso de ferramentas pedagógicas do cotidiano, como livros didáticos, materiais retirados da Internet, materiais produzidos pela FME e materiais produzidos pelos próprios professores. Este eixo teve o intuito de analisar a utilização destes artefatos pedagógicos para auxiliar os alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, buscamos compreender a relação destes instrumentos com as avaliações externas da aprendizagem e, se os docentes consideravam que as avaliações incidiam de alguma forma na elaboração destas ferramentas cotidianas.

As contribuições dadas pelas professoras Maria, Liliane, Daniele e Taiane sobre a utilização dos livros didáticos, foram essenciais para observarmos questões divergentes. Acentuamos que as opiniões das professoras sobre esta ferramenta é muito diversa, porém em todos os relatos encontramos problemas como o atraso da entrega dos livros, livros entregues em menor quantidade do que o número de alunos por turma, o compartilhamento de livros por alunos (utilização do material em duplas ou em trios), material muito distante da realidade dos alunos, etc. Sobre esta ferramenta, destacamos as seguintes questões:

De uma forma particular, muitas vezes não trabalho só com os livros didáticos, pois muitos não condizem com a realidade da turma. (Professora Maria, Unidade Escolar 2).

Nós tentamos ao máximo trabalhar o livro, porque ele é um material muito importante, metodologicamente falando. Porque se nós formos colocar o aluno apenas para copiar as atividades, ou ficar apenas trabalhando com atividades impressas, vamos acabar gastando muito tempo, será um tempo perdido desnecessariamente, então é muito importante usar o livro didático, porque nós temos que adaptar muitos conteúdos e aproveitar a maior parte das informações que estão ali associando aos conteúdos apresentados (Professora Liliane, Unidade Escolar 1).

Durante as entrevistas, foram relatados muitos problemas pelas professoras com relação a esta ferramenta, isto é, do livro didático, o que nos leva a acreditar que trazê-lo para reflexão pode ser um caminho para melhor utilização deste recurso.

Quando eu ministrei as aulas nas turmas de 5º anos, não havia na escola livros didáticos suficientes para atender o quantitativo de alunos das turmas. Então, eu e a outra professora separávamos quais disciplinas para as turmas seriam contempladas, assim, eu fiquei com a maior parte dos livros de Língua Portuguesa e ela com a maior parte dos livros de Matemática. Então nós utilizávamos em maneira de rodízio e, mesmo assim, mesmo tendo separado, não tinha livros pra todo mundo. Então ficava difícil a gente trabalhar com o livro em si. Então, boa parte das atividades propostas pelo livro eram dadas sem forma de deveres de casa. Nós pegávamos o tema abordado naquela unidade do livro, fazíamos uma pesquisa sobre o assunto na Internet, trazíamos atividades que abordassem o mesmo assunto, mas, o livro em si era pouco

utilizado. Porque não tínhamos livros suficientes para todos os alunos de cada turma e nem tão pouco para atender a todos os alunos. Por este motivo era praticamente impossível que as turmas do 5º ano tivessem aula de Língua Portuguesa simultaneamente, as aulas tinham que ser em momentos diferentes. Isso impedia a utilização dos livros, que quase não foram usados, quando havia uma proposta legal de atividade no livro, nós agrupávamos os alunos em dupla para que eles tivessem como acompanhar, aí em muitos momentos eles tinham que copiar o conteúdo e isso era bastante estressante para eles. Ter que copiar todo aquele enunciado para depois responder, porque eles ficavam meio entediados, então, ou a gente usava em dupla, quando era uma atividade que nós consideramos importante, mas o livro quase não era usado, eram mais atividades passadas no quadro, pesquisa que eles faziam na Internet (Professora Daniele, Unidade Escolar 1).

Como podemos observar nestas reflexões, as professoras concordam em alguns aspectos, principalmente, aos que se referem ao atraso na entrega do material e ao número insuficiente de exemplares do livro didático disponíveis nas Unidades Escolares.

Na unidade em que estou lotada, a utilização dos livros didáticos acontece de forma muito insatisfatória. Temos muito problemas quando o assunto é livro didático, às vezes escolhemos livros e no ano seguinte não recebemos os livros que foram escolhidos por nós. Em outras ocasiões recebemos os livros em quantidades insuficientes ao número de alunos das turmas, e temos que juntar os alunos em duplas, ou grupos para fazer a leitura dos textos propostos e depois passar os exercícios propostos naquela atividade no quadro, para que todos possam ter acesso ao conteúdo, em alguns anos anteriores os livros não eram consumíveis, o que dificultava muito o trabalho. Enfim, eu acredito que uma Rede de ensino do porte da Rede Municipal de Niterói, já deveria ter tomado a iniciativa de outras Redes de ensino e produzir o próprio material pedagógico. Ninguém melhor do que os próprios profissionais da Rede que conhecem a realidade das Unidades Escolares, que possuem os dados estatísticos produzidos pelo SAEN, para produzir um material específico, personalizado, de acordo com a realidade dos estudantes e elaborado de acordo com os Referenciais Curriculares já existentes na Rede. Os docentes são capazes de produzir um material coeso e que possa ser a base para a melhoria da qualidade da educação do município (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).

A maior parte dos relatos das professoras aponta problemas com relação a utilização dos livros didáticos, mesmo as que defendem o uso deste artefato, algo que pode ser notado nos relatos das que consideram o livro didático como uma ferramenta irrelevante para a realização do trabalho pedagógico.

Sobre esse assunto, chamou-nos a atenção a fala da professora Taiane que indica a possibilidade da Rede Municipal de Niterói produzir o próprio material didático para utilização em suas Unidades Escolares. A exemplo disso, destaque-se que algumas Redes de ensino já adotaram esta prática, como é o caso do Município do Rio de Janeiro que elabora o seu próprio material didático desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

As falas apontam na direção de um material pedagógico que contemple as especificidades da Rede, que busque atender às necessidades dos alunos do município. Obviamente que isso exigiria um mapeamento minucioso por parte da FME, para atender primeiramente o número específico de alunos das suas Unidades Escolares, as maiores dificuldades apresentadas por eles, e as maiores demandas apontadas por elas.

Para tal, seria necessária uma pesquisa nas U. E.s por parte da FME, através da qual as professoras que atuam diretamente nos primeiros anos do Ciclo, o que equivale ao período de alfabetização, sejam ouvidas, afinal elas estão em contato direto com estes alunos, conhecem de perto as necessidades da rede, possuem conhecimento técnico e pedagógico para fazê-lo, assim como já o fazem. Pode-se pensar: Mas este não é o objetivo do próprio SAEN?

Entre o objetivo das avaliações do SAEN e sua aplicabilidade convertida em políticas públicas que ocorram diretamente nas escolas, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Nota-se, portanto, que as políticas públicas originadas das análises das avaliações do SAEN ainda não são uma realidade nas escolas da Rede, como podemos observar nos relatos das docentes.

Ao questionarmos as professoras sobre a utilização de material pedagógico produzido por elas ou pela FME, com o objetivo de “auxiliar” os alunos na aquisição dos conhecimentos necessários para a realização de avaliações externas, também encontramos respostas diversas, por meio das quais foi possível detectar grandes desigualdades dentro da mesma Rede de Ensino.

Mesmo compreendendo a dimensão (em termos de tamanho), a diversidade e a complexidade de uma Rede de Ensino do porte da Rede

Municipal de Niterói, algumas discrepâncias em termos de material didático-pedagógico, ferramentas tecnológicas, espaços físicos, entre outras, foram explicitadas nas falas das professoras.

Nesse sentido, compreender que a aprendizagem dos alunos está diretamente atrelada a estes fatores, além de ser uma necessidade detectada nas reflexões coletivas que ocorreram ao longo desta investigação, passou a fazer parte de propostas que futuramente, podem ser adotadas pela FME.

Acerca do questionamento sobre os materiais pedagógicos produzidos pela FME, os relatos expostos pelas docentes apresentam divergências, visto que algumas Unidades Escolares receberam em algum momento materiais com este objetivo, vindos diretamente da FME, enquanto em outras U. E.s este mesmo material nunca foi visto.

Sim, tem sim, não sei se foi entre os anos de 2013 e 2014, saiu um material da FME, tipo um caderno pedagógico. Inclusive, eu tenho até hoje, que eles fizeram com questões tipo para você passar para as turmas dos 5º anos, para trabalhar para as provas do SAEN. Então, é um caderno de questões elaborado pela FME, pra você estudar com os alunos, pra fazer as atividades com eles, eu imprimir, trabalhei e gostei bastante, depois não teve mais, eles só mandaram nesses anos (Professora Vânia, Unidade Escolar 3).

Eu desconheço a existência de algum material específico destinado para isso, o que eu e a outra professora fizemos foi procurar na Internet, simulados, provas de anos anteriores da Prova Brasil, com o objetivo de familiarizar os alunos com esse tipo de prova, entendeu? Porque a gente não achou nenhum material específico dessa prova para que a gente pudesse preparar um simulado com várias questões dessa desse tipo de prova, pra eles não. Também não me recordo de nenhum tipo de material elaborado pela FME para esse fim (Professora Daniele, Unidade Escolar 1).

Olha, nós costumamos usar as provas anteriores do SAEN, nós sempre ficamos com uma cópia desse material, de anos anteriores. O portal da FME também possui todas as provas anteriores. Tem SAEN, tem SAEB, tem a Prova Brasil. Então, dá pra você por ali extrair para o seu trabalho, o que você quer que o estudante tenha acesso. Tem, tem sim, a FME tem colocado sim, eles ainda estão engatinhando, é o que eu te falei, o recurso da tecnologia... Antigamente nós tínhamos um tipo de provedor que não era muito acessível, hoje já temos um melhor, isso facilita o acesso a esse material, que já está disponibilizado no site da FME, e tem o portal que também foi algo construído recentemente que também é um facilitador (Professora Ruth,

Unidade Escolar 4).

Não, eles têm os cadernos pedagógicos, no site, que foram utilizados agora durante a pandemia, mas, aqueles cadernos pedagógicos que eles colocam lá, também não contemplam o conteúdo que é cobrado na prova. Se existe algum material produzido pela FME, com esse propósito, eu nunca vi chegar à escola (Professora Lorrana, Unidade Escolar 2).

Nós tivemos as duas coisas, tanto a FME em determinado momento produziu e enviou material que pudesse ajudar as nossas crianças, assim como a EAP e a Direção da escola também viabilizou materiais que foram desenvolvidos pelas próprias professoras, mas com esse viés muito próximo às questões do SAEN, mas dando também autoria a elas. Depois as crianças fizeram, mais isso não foi um trabalho longo, foi um trabalho curto, justamente pela resistência, da questão de não acreditar que só isso vai avaliar, que vai gerar aprendizagem, tem que ter mais coisas, e aí se nós levamos muito tempo só com essa preocupação, nós não fazemos o que acreditamos. A escola acaba virando refém da avaliação externa. Acaba virando um Frankenstein. Porque uma hora é SAEN, outra hora é SAEB, então não dá. Nós temos que fazer algo que dê condição da criança não ficar também completamente perdida, que não seja sofrido para a criança, sem se tornar refém da avaliação externa (Diretora Mônica, Unidade Escolar 3).

Sim, a FME elaborou uma espécie de apostila com conteúdos semelhantes aos cobrados nas avaliações do SAEN, a EAP ficou responsável em repassar para as professoras e elas apresentaram aos alunos, acredito que foi uma forma de apresentar aos alunos inicialmente, um modelo de atividade semelhante as avaliações do SAEN (Diretora Martha, Unidade Escolar 1).

Mesmo com o objetivo de disponibilizar material pedagógico que pudesse auxiliar os alunos da Rede na hora da realização das avaliações do SAEN, diante dos relatos das docentes e da diretora podemos perceber que algumas Unidades Escolares não receberam os chamados (cadernos pedagógicos), elaborados pela FME. Não obtivemos informações acerca do porquê este fato ocorreu, visto que a RMEN pretendia que tal material fosse usado por todas as escolas.

Outro fato que chama a atenção é a preocupação da Diretora da U. E. 3. Segundo ela, além dos cadernos pedagógicos (enviados pela FME), a escola também produziu materiais destinados a esta finalidade. A Diretora reitera a participação da EAP e das professoras na construção

destes materiais, e ressalta, ainda, a sua preocupação com a quantidade que ela considera excessiva de avaliações externas realizadas pelos estudantes.

4.3

Análise do RCN através do olhar das docentes

Fazendo uma análise comparativa entre os documentos elaborados pela FME e a visão que as docentes têm destes mesmos documentos norteadores, selecionamos alguns relatos para compor esta análise nativa dos documentos.

As docentes relataram que o currículo trabalhado na Rede Municipal já busca contemplar as proposta do SAEN. É um currículo voltado para a interdisciplinaridade, na perspectiva de fornecer aos estudantes uma variedade de textos e de apresentar a eles questões para além de simplesmente interpretar o texto, buscar fazer uma análise do discurso contido neles e propiciar aos estudantes contato com diferentes gêneros textuais.

Elas afirmaram que realizam uma revisão curricular todos os anos nas reuniões pedagógicas de planejamento que antecedem o início do ano letivo. Neste ano (2021), especificamente, o documento oficial do município foi revisto e adequado a BNCC. Elas destacaram o fato de que ao trabalharem na elaboração dos currículos, costuma-se promover debates nas Unidades Escolares sobre os conteúdos a serem incluídos ou retirados. Este debate conta com a participação de todos os membros das Unidades Escolares, professores, pedagogos e Direção.

Nas palavras das docentes, os debates sobre o currículo são bastante enriquecedores. Elas destacam que a organização dos currículos em Niterói sempre priorizou os conteúdos propostos nos Referenciais Curriculares, primando pela valorização da leitura. Com isso, buscam enfatizar durante os três primeiros anos do ciclo, a consolidação da alfabetização dos estudantes, dando ênfase aos saberes cotidianos trazidos por eles e procurando observá-los no momento da elaboração dos

currículos. Destacaram, ainda, que a organização do trabalho em ciclos busca sanar as brechas no domínio da leitura.

A maioria das docentes entrevistadas concordou que não houve diferença significativa na maneira de organizar os currículos para atender às demandas do SAEN, visto que elas sempre buscaram realizar um trabalho pautado na leitura, compreensão e na interação textual, no posicionamento, na argumentação e na reflexão de acordo com as orientações do RCN.

Ao questionarmos as docentes sobre a utilização do RCN como base para elaboração dos currículos internos, elas foram unânimes em afirmar que sim. Ou seja, que seguem as orientações do documento para a elaboração dos Planos de Ação Anual e para a organização dos planos de aulas, que são organizados semanalmente.

Neste momento a Rede Municipal de Niterói está passando por uma reforma curricular, para adaptar os referenciais curriculares da Rede a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Lá na escola nós fizemos Grupos de Trabalho (GTs), desde o estudo da BNCC até os estudos do Referencias Curriculares, nós sempre nos posicionamos [...]. Temos professores com graduações em áreas específicas e que inclusive atuam em outros segmentos. Então quando fazemos esse debate sobre currículo, costuma ser bastante enriquecedor, e nós costumamos nos posicionarmos sobre isso e apresentar nossa posição para a FME, sempre que nos é solicitado (Professora Karina, Unidade Escolar 4,).

A professora chama-nos a atenção para o trabalho desenvolvido nas unidades escolares. Em todas as escolas pesquisadas, assim como pode ser notado no relato das docentes, a utilização dos Referenciais Curriculares esteve presente. Diante disso, podemos afirmar que ele é utilizado na elaboração dos currículos da Rede municipal de Niterói.

Não obtivemos críticas nas indagações das professoras sobre a utilização do Referencial Curricular em si. Em sua maioria, as docentes compreendem o documento como uma contribuição ao planejamento das atividades pedagógicas, de modo que o Referencial faz parte de seus planejamentos “cotidianos” naturalmente. Ele não é visto pelas docentes como uma imposição das instâncias superiores no caso a FME, de forma obrigatória, ou unilateral, pelo contrário, por terem participado ativamente

das discussões para a elaboração do documento, as professoras parecem perceber-se como coautoras deste referencial. Elas, de fato, se referem a ele como parte dos instrumentos pedagógicos, dos quais se utilizam para elaborar planos de ação, planos de aulas, projeções para os trimestres entre outros.

Da forma como nós trabalhamos os Referenciais Curriculares, da forma como nós trabalhamos os objetivos do ciclo, não houve nenhum tipo de diferença, porque o nosso trabalho sempre foi referendado na leitura compreensiva, na interação textual, no posicionamento, na argumentação, nós tentamos construir isso. É uma tentativa por inúmeros motivos, primeiro por questões de comunicação, por questões de familiaridade, mas o nosso estímulo, ele sempre vai muito mais ao sentido da produção e da interação com os textos. Então, nosso trabalho com a Língua Portuguesa tem mais esse ponto, e não percebemos necessariamente que esse modelo este formato de avaliação privilegia essas ações, mas, em termos metodológicos, houve sim, a introdução do instrumento para que haja a familiaridade (Professora Karina, Unidade Escolar, 4,).

Diante dos relatos expostos pelas professoras das 4 Unidades Escolares, pode-se constatar que o Referencial Curricular é utilizado na elaboração dos planejamentos curriculares. O documento norteador apresenta conteúdos programáticos ao currículo em nível macro e, as U. E.s. desenvolvem seus planejamentos anuais, mensais e semanais utilizando o Referencial.

Embora o RCN seja o documento base da RMEN, ele é adaptado de acordo com as necessidades específicas de cada U.E. Por esta razão, a RMEN ainda não conseguiu unificar de maneira satisfatória as atividades pedagógicas direcionadas especificamente às turmas que realizam as avaliações externas municipais, neste caso específico o SAEN, como é o caso do município do Rio de Janeiro, que produz cadernos de atividades unificados para toda a Rede. Mesmo não oferecendo material “unificado” (cadernos de atividades, apostilas, etc.) as avaliações são uniformes.

Como realizar uma avaliação de forma igualitária, sem oferecer aos indivíduos avaliados um mínimo de equidade? Mesmo que esta suposta equidade não seja apenas de condições físicas, sociais ou materiais, mas, ao menos em termos de ferramentas didático-pedagógicas?

Autores como Díaz Barriga (2001) destacam outras questões relacionadas ao ato de avaliar. Questões estas que estão para além do aspecto pedagógico, uma vez que compreendem outras dimensões que não podem ser deixadas de lado na hora de avaliar um indivíduo.

Se o exame (teste/avaliação), não é um problema ligado historicamente ao conhecimento, é um problema marcado pelas questões sociais, sobretudo aquelas que não podemos resolver. Assim, o exame é na realidade um espaço de convergência de inúmeros problemas. Problemas que são das mais diversas ordens. Podem ser sociológicos, políticos e também psicopedagógicos e técnicos. No entanto, por um reducionismo que no fundo cumpre a função de ocultar a realidade, os problemas em relação ao exame (testes/avaliações) aparecem agudizados só em sua dimensão técnica. Desconhecendo os outros âmbitos de estruturação (Díaz Barriga, 2001, p. 57, *grifos meus*).

Ao lermos este relato exposto pelo autor, passamos a refletir sobre outras questões que estão intrinsecamente ligadas ao ato de avaliar, como as questões sociais, de igualdade de condições para aquisição de conceitos e de reafirmação do processo ensino/aprendizagem. Utilizar avaliações uniformes, sem que haja condições mínimas de equidade entre as Unidades Escolares e entre os estudantes não atende aos preceitos apontados pelo autor. Díaz Barriga (2001), afirma que as avaliações ou (exames) explicitam outros problemas sociais existentes na escola e, que não podem ser reduzidos apenas a questões ligadas a desempenho e produtividade.

Na tentativa de oferecer minimamente condições semelhantes de acesso aos materiais didático-pedagógicos, que culminam na realização das avaliações externas, surge por iniciativa das próprias docentes, produção de material pedagógico de estudo, que em muitos casos também pode ser classificado como um material de “preparação” dos alunos para a realização dos testes. Em todas as unidades escolares pesquisadas, as professoras entrevistadas fizeram menção à utilização de materiais desta natureza ou semelhante.

Mais uma vez, as opiniões sobre a utilização dos mesmos é diversa, pois algumas professoras que produzem este tipo de material em suas Unidades Escolares justificam sua validade. Houve, porém, outras

docentes que afirmaram a existência deste material e apresentaram justificativas de cunho político para a não utilização dos mesmos. Além disso, houveram relatos de inexistência deste tipo de material disponível para a utilização nas Unidades Escolares. Como podemos observar nos relatos a seguir, as práticas pedagógicas usadas no cotidiano das escolas pesquisadas são totalmente distintas:

Não, nós não produzimos esse material como unidade escolar, nós apenas atuamos individualmente fazendo essa reprodução, mas isso não é uma imposição de produção de um material com este objetivo. Os docentes que trabalham com seguindo ciclo, optaram por inserir ocasionalmente algumas atividades, que ocorrem com certa regularidade. Tem uma professora da minha Unidade Escolar, que quando está na turma do 5º ano, toda semana ela faz um simulado com a turma. Eu, e outra colega que neste ano (2020) também estamos trabalhando nas turmas do 5º ano, não fazemos assim, com essa regularidade, mas trazemos questões às vezes, nós trazemos uma ou duas questões. Às vezes nós reproduzimos uma prova inteira, pra eles fazerem, às vezes passamos em forma de exercícios, e fazemos juntos, às vezes mudamos a posição das carteiras, porque nossas carteiras não estão organizadas em fileiras, elas são organizadas em grupo, nos quais os alunos sentam juntos, mas fazemos essa modificação para fileiras aleatoriamente, não fazemos com uma regularidade específica (Professora Karina, Unidade Escolar 4).

Não, nunca tive acesso a este material nesta U.E. em que estou atualmente, nem na anterior, nenhum tipo de material de treinamento ou sondagem destinados especificamente ao SAEN. Nem que a unidade tenha produzido, nem que a própria FME tenha elaborado, nunca chegou ao meu conhecimento (Professora Gisele, Unidade Escolar 1).

Sim, nós temos. Todos os anos de escolaridade possuem uma pasta de atividades, uma coletânea de que nós fomos montando ao longo do tempo e sempre vamos atualizando. Elas contêm várias provas antigas, provas de outras redes, mas, infelizmente nós não conseguimos disponibilizar esse material impresso para a turma. No meu entendimento, esse seria o ideal, claro que isso não poderia ser feito sempre, mas, seria uma forma do aluno ter contato com a estrutura da prova. Mas existe sim, temos uma pasta de atividades, nela temos o SAERJINHO, vários exemplares da Prova Brasil, dentro desta coletânea de atividades (Professora Lorrana, Unidade Escolar 2).

Temos sim. Geralmente nas reuniões sempre tem um material ali previamente separado. Disponível. Por exemplo, esse material é bom para os alunos treinarem pro SAEN, então tem sempre um professor que já tem alguma coisa preparada e que compartilha com os demais. Nas reuniões também, a pedagoga sempre dá umas orientações. Então, assim, o professor está

sempre sendo lembrado dessas avaliações, de que essas avaliações são importantes, mesmo que a gente não queira, gera uma competição não é? Entre a turma que foi bem, a turma que foi péssima. Então a gente acaba assim... Pressionada mesmo a tentar fazer uma boa avaliação, se não a gente acaba que ficando manchada, não é? Não é assim, uma pressão... Mas, acaba acontecendo. Nós mesmas enquanto profissionais? Nenhum profissional quer que seus alunos sejam mal avaliados, então acabamos nos cobrando um pouco em relação a isso. Os próprios profissionais acabam procurando esse tipo de materiais para auxiliar seus alunos, com o intuito deles realizarem uma boa prova. Porque assim, nem todo professor concorda com esse tipo de prova, mas, a gente entende que também é importante para os alunos, pra eles saberem que estão fazendo uma boa prova, que tiveram uma boa prova, então a gente acaba assim: Já que tem que fazer! Vamos fazer uma coisa bem feita! (Professora Angélica, Unidade Escolar 3).

Ela não produz, quem produz somos nós professores, que saímos pesquisando em várias fontes, e aí mesmo com a enorme dificuldade de material (folhas de papel A 4), de impressão... Nós temos muita dificuldade, de ter a máquina de xérox funcionando, de fazer a impressão de materiais. Então, o que fazemos? Pegamos o que pode, selecionamos o material, apresentamos o conteúdo pelo Data Show, colocamos no quadro, imprimimos duas folhinhas para o grupo, porque a situação é muito precária nessa questão de você ter o papel impresso é muito difícil. Assim, da FME, só vem o que eu te falei, o portal, pra gente pesquisar, selecionar, a impressão e a propagação desse material é por nossa conta (Professora Ruth, Unidade Escolar 4).

A FME enviou um material no estilo de apostilas e a EAP, juntamente com as professoras também produziu um material semelhante às questões cobradas no SAEN. Mas nós só utilizamos este material próximo às avaliações. Porque não é o formato de avaliação que a escola costumava fazer. As avaliações trimestrais que a escola fazia possuíam um formato totalmente diferente. Na ocasião da implementação das avaliações do SAEN, houve um grande estranhamento por parte dos alunos ao formato das questões, a utilização de cartões resposta, aos questionários. Tudo isso era novo para as crianças e as intervenções foram necessárias (Diretora Helena, Unidade Escolar 1).

Então, nós só criamos esses blocos de atividades quando está próximo da avaliação do SAEN, não é uma coisa que começa na escola desde o primeiro trimestre (Diretora Ana Unidade Escolar 2).

Ao lermos os relatos das profissionais sobre a produção de material pedagógico para auxiliar os alunos na realização de avaliações externas, constata-se que muitos deles nunca tiveram acesso a esse tipo de material,

pois o formato das avaliações trimestrais da aprendizagem produzidas individualmente (com base nos RCN, cada U.E. elabora sua própria avaliação) é diferente do formato cobrado pela FME, e pelo Saeb, nas avaliações externas. Diante disso, nos deparamos novamente com o estigma da “responsabilização”, pois as professoras sentem-se pressionadas a produzirem materiais pedagógicos por conta própria, para que “seus” alunos possuam subsídios para a realização das avaliações externas.

Contudo, fica evidente o esforço dos docentes em pesquisar ferramentas para que os alunos não sejam expostos a uma ferramenta avaliativa que foge totalmente do formato das atividades cotidianas realizadas em sala de aula. A partir disso, conclui-se que a cultura do exame foi adentrando paulatinamente nos fazeres cotidianos dos professores, ao ponto de encontramos em quase todas as Unidades Escolares pesquisadas, a produção e utilização de material semelhante aos cobrados nas avaliações externas, como é o caso da SAEN e da Prova Brasil.

4.4 SAEN, um novo modelo avaliativo?

As percepções das docentes sobre o SAEN, embora sejam múltiplas, convergem em um ponto: de forma recorrente, as docentes afirmaram seu estranhamento sobre esta avaliação. Como afirmaram, todas as que já atuam a mais de 5 anos da Rede Municipal, a introdução desta ferramenta avaliativa trouxe sim uma nova perspectiva de trabalho. Embora os Referenciais Curriculares apontem para uma avaliação da aprendizagem formativa, a introdução do SAEN trouxe, para Niterói, uma proposta de avaliação completamente diferente daquelas apontadas em seus documentos oficiais.

A avaliação deixa de ser formativa e passa a se enquadrar em uma avaliação nos moldes da *accountability*. Em nome de uma suposta busca pela melhoria da qualidade da educação, Niterói seguiu os moldes já implementados em outros municípios brasileiros. Vale lembrar que as

avaliações que seguem este modelo entendem que a qualidade do ensino oferecido precisa ser quantificada para ser legitimada, utilizando o monitoramento dos resultados na busca de homogeneizar os resultados alcançados em toda a Rede.

Nessa perspectiva, as avaliações se configuram como estratégias de totalizadoras e totalizantes, que constroem as produções cotidianas de escolas e também dos professores (Macedo, 2014).

As docentes foram questionadas sobre a organização dos currículos ante as demandas vindas do SAEN. De acordo com Macedo, as avaliações dispõem sobre a organização das estratégias realizadas pelos docentes, daí entendermos que a elaboração dos currículos pode se enquadrar neste viés estruturante proposto pelas avaliações externas, utilizando-se deste artefato para uniformizar os conteúdos, as ações e estratégias metodológicas dos docentes.

Ao trazermos a questão curricular para a entrevista, questionamos as docentes sobre a elaboração dos currículos nas questões relacionadas à linguagem e à possível interferência dos dados colhidos pelos SAEN neste currículo.

Quando questionamos as docentes se metodologicamente as avaliações externas influenciam no currículo proposto, no tempo destinado ao ensino de cada disciplina, obtivemos as seguintes reflexões das entrevistadas:

A meu ver, não houve influência nenhuma. O que eu percebo ainda é um trabalho muito individualizado, na escola, não percebo uma articulação em tudo. Porque essa prova avalia as turmas de 4º e 5º ano, mas assim, é um trabalho que é feito desde a alfabetização. Um trabalho voltado para a leitura, com diferentes gêneros textuais, com produção textual. Acredito que é mais um trabalho individualizado ou então realizado com seu parceiro que trabalha com o mesmo ano de escolaridade. Eu entendo que esse trabalho deveria envolver todos os anos de escolaridade, porque o aluno vem na escola desde a alfabetização até chegar ao 5º ano, então, deveria existir um trabalho articulado, mas, enfim, eu não percebo que isso ocorre, pelo menos na escola em que eu trabalho (Professora Daniele, Unidade Escolar 1).

Eu não posso afirmar que a mudança ocorrida no currículo pode ser atribuída ao SAEN, mas ele vem sofrendo uma alteração. Esses saberes cotidianos do aluno que precisam ser explorados,

que nós precisamos trabalhar e avaliar, eles vêm sendo incorporados ao currículo há algum tempo. Eu não saberia dizer se foi exatamente o SAEN que causou essa possibilidade de mudança no currículo. Mas, o fato é que o currículo está sofrendo alterações. Por exemplo, até os livros didáticos começaram de uns anos pra cá com propostas diferenciadas, trazendo reflexões em cima de outros textos que antigamente não se fazia outros estilos e portadores textuais e, de outras formas de linguagem também. Então, eu posso dizer que o currículo tem buscado uma alteração, embora ainda muito discreta, mas está havendo uma atualização do currículo há alguns anos na proposta curricular no que se refere ao estudo da Língua Portuguesa. Pode ser essa mudança esteja vinculada ao SAEN, porque os professores começaram a buscar alterações que se adaptassem as propostas do SAEN para haver uma correspondência entre o trabalho desenvolvido na escola e a proposta do SAEN. É provável que essa mudança seja realmente um reflexo das políticas avaliativas do SAEN (Professora Gisele, Unidade Escolar 1).

Sim, há uma certa busca por melhorar, por trocar, por ver onde que te que haver mudança, focar em determinados conteúdos, pelo menos por parte dos professores (Professora Liliane, Unidade Escolar 1).

Certamente. Eu acredito que o currículo é sempre um instrumento flexível, que deve estar aberto para se adequar às demandas que vão surgindo ao longo do ano. Os professores precisam estar abertos às novas propostas, às mudanças que podem surgir. O SAEN é uma destas mudanças, quem já era antigo na Rede, estava atuando antes da implementação desta ferramenta avaliativa, teve de se adaptar as novas exigências trazidas por eles. O currículo não pode ser fechado, ele precisa levar em conta as demandas que vão acontecendo, um resultado negativo que um aluno teve em uma avaliação, que no nosso caso é o SAEN. Uma modificação na forma de ensinar, quem imaginou que já no início do ano, as aulas presenciais seriam interrompidas, por causa da pandemia do COVID 19 e que nós teríamos que adaptar todo o currículo, para trabalhar de forma remota? São desafios que vão surgindo e que fazem com que o currículo seja um instrumento sempre dinâmico (Professora Fernanda, Unidade Escolar 1).

Não, é o que eu estou dizendo, nós trabalhamos muito a questão da interpretação textual, a questão do contato com a leitura é uma presença muito forte na escola. Então, sarau na escola, as crianças do primeiro ano na minha escola já sabem o que é um sarau. Então isso é muito forte na escola, E o nosso currículo, nós temos o Referencial Curricular de Niterói, o famoso livro rosa, mas todo ano nós fazemos a revisão dos conteúdos curriculares daquele livro. Esse ano (2020), nós estamos fazendo a revisão dos novos Referenciais de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nós temos um documento interno que é uma forma que nós temos de adaptar o currículo, de fazer com que as demandas dos alunos sejam atendidas. Então em relação à Língua Portuguesa, graças a Deus, nós estamos no caminho certo (Professora Lorrana, Unidade Escolar

2).

Apesar de não se obter informações relacionadas a estes dados, a escola vem trabalhando para sanar cada vez mais os problemas de aprendizagem. Lembrando que, desde o momento que o ensino se tornou inclusivo, os desafios da aprendizagem se tornaram bem maiores (Professora Maria, Unidade Escolar 2).

Se eu fosse quantificar, eu diria que foi uma mudança superficial, de metodologia, não foi algo que mexeu na nossa essência. Nós não acreditamos nesse tipo de filosofia (vamos dizer assim), que é a de impor treinamento para poder realizar a prova. Nós não acreditamos nisso, então fizemos algumas adaptações pela questão organizacional das provas, que as crianças não estão acostumadas com isso, foi mais nesse sentido (Diretora Júlia, Unidade Escolar 3).

Sim, os dados trazem uma modificação nas questões curriculares e metodológicas. Mesmo que isso ocorra de forma sutil. A escola não modifica todos os seus fazeres por causa do resultado das avaliações do SAEN, mas esses dados acabam trazendo ações ligadas ao currículo, pois os dados são muito específicos, mostrando dentro de cada eixo a quantidade de erros e acertos de cada turma no 5º ano, A escola pode ver quais questões os alunos mais erraram. Assim, podemos traçar novas estratégias para que um determinado conteúdo possa ser aprendido ou compreendido (Diretora Ana, Unidade Escolar 2).

Vamos fazer aqui um pequeno recorte para analisar as falas das professoras e da gestora entrevistadas. Dentre as 12 docentes, estas 6 primeiras reflexões apontam que existe uma divergência tanto de percepções quanto de ações relacionadas a questão de possíveis modificações curriculares causadas pelas avaliações do SAEN. Quatro (4) professoras da mesma unidade escolar mostraram opiniões diversas, três percebem modificações no currículo e apenas uma diz não perceber este fato. A gestora, porém, considera que a mudança no currículo e na metodologia de trabalho foi alterada sim, mas não considera que isso comprometa a ideologia de trabalho utilizada na U.E.

Dentre as duas docentes que afirmaram que as modificações no currículo são uma realidade, a Professora Gisele (Unidade Escolar 2) é incisiva em afirmar que as modificações curriculares não podem ser atribuídas especificamente ao SAEN. Ela ressaltou que as mudanças ocorridas no currículo são influenciadas pelos saberes cotidianos dos

alunos, e que estes saberes precisam ser explorados. A professora Fernanda chama-nos a atenção para o fato de que o currículo é um instrumento flexível e aberto às discussões que forem surgindo ao longo do ano letivo, mediante as necessidades e interações específicas de cada grupo.

Dando continuidade às reflexões, apresentamos a seguir os relatos das demais docentes.

Sim. Após a observação dos dados trazidos pelo SAEN, a escola costuma fazer pequenas adaptações no currículo da unidade. Às vezes acrescentamos algum conteúdo que ainda não tinha sido contemplado, em alguns casos substituímos por algum conteúdo mais recente ou até mesmo por questões da atualidade que achamos relevantes ao currículo proposto. O currículo já tem por tradição ser um instrumento flexível, aberto ao diálogo e que busca sempre contemplar as demandas que vão surgindo ao longo do ano. O currículo é um organismo vivo, dinâmico, ele praticamente possui voz dentro de uma perspectiva crítica de educação. O currículo aponta caminhos a serem seguidos (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).

Não. O currículo que se trabalha na Rede é um currículo que contempla bem a proposta do SAEN. Se os alunos alcançam o currículo proposto, aí já é outra questão! Mas, assim, a proposta do currículo contempla a proposta do SAEN, que é interpretar o texto, fazer uma análise do discurso, isso tudo está bem contemplado no currículo, então, não tem alteração. Agora se os alunos conseguem alcançar tudo de uma maneira plena e satisfatória, aí que é o grande objetivo da escola, fazer com que os alunos alcancem esses objetivos. Mas o currículo na minha unidade, não sofreu adaptação não (Professora Angélica, Unidade Escolar 3).

Sim. Acaba que na época em que o SAEN foi aplicado na minha turma, nós tivemos esta percepção: "A turma foi bem em Língua Portuguesa!" Então, nós precisamos continuar por esse caminho, vamos buscar formas de adaptar melhor. Porque nós discutimos sobre isso nas nossas reuniões, com todos os professores juntos e aquilo que nós fomos pontuando juntos, refletimos e modificamos. Nós continuamos com o que estava dando certo, o que não estava dando muito certo, nós reformulamos. Então, realmente, nós tivemos que mexer nisso tudo (Professora Renata, Unidade Escolar 3).

Olha, o currículo da FME é aquele... Mas, eu acho que o que pode ser reavaliado, ou que eu já vi acontecer é que quando você o resultado, tentar melhorar. Na minha unidade eu não posso falar dos dois turnos. Mas, é ver e rever a sua prática. Nem toda a turma está ruim, e tentar melhorar, porque a gente sempre vê, a questão de leitura e interpretação do aluno, e mudar as ações, para ver se melhoram os índices. Aí é o que eu falo todas as disciplinas. As provas abordam todas as

disciplinas, então, tem que se trabalhar de forma INTERDISCIPLINAR. Eles têm que estar ajudando a língua portuguesa, através da interpretação dos textos trabalhados nas disciplinas, para que o aluno evolua nessa questão! Quando o professor do fundamental vai trabalhar língua portuguesa com o aluno a partir do 2º ano. Eu acho primordial que se trabalhar a questão da pontuação, se as questões ortográficas não forem bem trabalhadas, o aluno sempre terá dificuldades, nunca será um leitor fluente, se ele não souber essa questão de pontuação de frases de textos, isso aí é fundamental. Os professores acham que interpretar é você entender o que está escrito, mas pra você entender, você precisa saber a pontuação exposta nas frases. Quando você muda a pontuação, você muda o sentido. Não sabendo o sentido da frase, você não sabe o sentido do texto, entendeu? (Professora Vânia, Unidade Escolar 3).

Neste momento, a Rede Municipal de Niterói está passando por uma reforma curricular para adaptar os referenciais curriculares da Rede à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Lá na escola, nós fizemos Grupos de Trabalho (GTs), desde o estudo da BNCC até os estudos do Referenciais Curriculares, ou seja, nós sempre nos posicionamos. Lá na escola, apesar de ser uma escola de primeiro segmento, temos alguns professores que são formados em áreas específicas, temos além dos professores formados em Pedagogia, professores formados em Língua Portuguesa, eu tenho graduação em História, outros tem graduação em Matemática, então, nós temos uma formação bastante variada, não temos apenas Pedagogos. Temos professores em graduações em áreas específicas e que inclusive atuam em outros segmentos. Então, quando fazemos esse debate sobre currículo, costuma ser bastante enriquecedor, e nós costumamos nos posicionarmos sobre isso e apresentar nossa posição para a FME, sempre que nos é solicitado. Da forma como nós trabalhamos os Referenciais Curriculares, da forma como nós trabalhamos os objetivos do ciclo, não houve nenhum tipo de diferença, porque o nosso trabalho sempre foi referendado na leitura compreensiva, na interação textual, no posicionamento, na argumentação, nós tentamos construir isso. Então, nosso trabalho com a Língua Portuguesa tem mais esse ponto, e não percebemos necessariamente que esse modelo este formato de avaliação privilegia essas ações, mas, em termos metodológicos, houve sim, a introdução do instrumento para que haja a familiaridade (Professora Karina, Unidade Escolar 4).

Nós já fazemos o SAEN há algum tempo, aí é claro que, quanto mais nós fazemos, mais nos aproximamos de melhorar as nossas estratégias e afinar o trabalho pedagógico com essas propostas do SAEN, esse aí é o grande desafio. Não adianta entrar em uma sala de aula de 5º ano e, ensinar Geografia, mapa, sem trabalhar estatísticas, sem trabalhar gráfico, sem associar os dados gráficos com a interpretação de Língua Portuguesa, então é de suma importância você pegar uma prova que você aplicou e encaixá-la no currículo para que as coisas tenham continuidade (Professora Ruth, Unidade Escolar 4).

Ao analisarmos estes 6 últimos relatos, alguns pontos abordados são extremamente passíveis de reflexão. Chamamos atenção para o fato de que é a primeira vez que aparece na pesquisa a palavra interdisciplinaridade, fato que fiz questão de destacar no momento da transcrição. É importante destacar que os Referenciais Curriculares trabalham em uma perspectiva multicultural e interdisciplinar (RCN, 2010, p. 6), embora tal fato não tenha aparecido nas reflexões das demais docentes.

Os documentos curriculares que vigoram no Sistema de Ensino Municipal de Niterói, abraçam o multiculturalismo na sua visão de cidadania. A proposta expressa na Portaria 132/2008 é imbuída dessa perspectiva, quando fala sobre o respeito a diversidade e à superação de qualquer tipo de preconceito e discriminação [...] Entretanto, uma articulação entre a perspectiva multicultural, cidadã e o domínio dos conteúdos curriculares poderia ser mais explicitada – o que não só guiará melhor o trabalho docente concreto, como também traduziria a cidadania para vias pelas quais se poderia caminhar para a visão de escola como uma organização multicultural (RCN, 2010, p.6 - 7).

O RCN (2010) propõe uma escola com bases no multiculturalismo, que respeita as diferenças e valoriza a diversidade. Porém, o que ficou claro no relato da professora Vânia (Unidade Escolar 3) é que além desta perspectiva multicultural, as docentes também podem apoiar-se na interdisciplinaridade para atender as demandas surgidas em suas práticas, na relação com os múltiplos saberes apresentados pelos estudantes nas escolas.

5 Analisando os dados das entrevistas (?)

Após elaborarmos os objetivos da pesquisa, eles foram desdobrados em questões norteadoras que se transformaram nos temas apresentadas às docentes por meio da entrevista.

Acrescentamos a isso as questões de pesquisa que posteriormente se desdobraram nas categorias da análise de conteúdo. Pretendia-se ouvir estas inquietações de forma global. Porém, após a realização da entrevista piloto, vimos à necessidade de formular questões que pudessem abordar as dificuldades dos professores e também dos estudantes em lidar com esta nova avaliação.

Ao realizar uma leitura minuciosa dos dados gerados pelas entrevistas, buscamos estabelecer uma relação com as questões norteadoras da pesquisa que culminaram nos 3 eixos, considerando a forma como a entrevista foi estruturada e dividida. O eixo 1 foi composto por 5 questões fechadas: letras A, B, C, D e E. O eixo 2, por sua vez, foi composto por 6 questões fechadas: letras F, G, H, I, J e K, e o eixo 3 por 6 questões fechadas: letra L, M, N, O, P, Q, além de 1 questão aberta: letra: R. O roteiro de entrevistas das gestoras também foi dividido em três eixos, seguindo a ordem do questionário das docentes. O eixo 1 possui 4 questões A, B, C, D, o eixo 2, também possui 4 questões, E, F, G, H. Já o eixo 3 é mais complexo, contemplando 7 questões, I, J, K, L, M, N e O. As questões estão em anexo.

A partir das respostas apresentadas pelas entrevistas, aplicamos a análise do conteúdo proposta por Bardin (2011) para analisarmos os dados a partir da formulação de categorias. Segundo a autora, a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo critérios previamente estabelecidos.

Pensando nisso, e levando em consideração o objeto de estudo, foram criadas 7 categorias, às quais nos dedicamos neste capítulo. São elas: Concepções e Percepções; Planejamento e Transformação; Currículos e Aprendizagens; Conspirações Metodológicas: Autonomia x

Regulação; Qualificar ou Padronizar?; Inquietações Docentes: vantagens e dificuldades nas/das avaliações externas; Reflexos e Reflexões. Sobre estas, dois aspectos merecem atenção: o primeiro é utilizar as categorias para trazer ao estudo as vozes das docentes e a sua compreensão acerca da temática estudada. O segundo, é que a partir das categorias base foram surgindo subcategorias que discutem a avaliação de forma mais minuciosa, trazendo para o estudo algumas percepções e olhares das docentes com base em suas experiências com turmas do 5º ano, no município de Niterói-RJ.

De acordo com as respostas apresentadas pelas docentes para cada questionamento proposto pela entrevista, as categorias empíricas foram gradativamente sendo delineadas. Com base nisso, buscamos apresentar as respostas proferidas pelas docentes em sua forma integral, para que não se perdesse a riqueza das contribuições. Pensando nisso, as respostas foram organizadas em quadros e os nomes utilizados são fictícios.

A primeira categoria trabalhada neste estudo trata das “Concepções e percepções” das docentes. Afinal, sou partidária da ideia de que as professoras precisam participar dos processos de formulação das políticas, especialmente das políticas de avaliação que hoje interferem direta e indiretamente em outras áreas, como no currículo e na própria didática do professor. Pensando nisso, esta categoria foi dividida em seis subcategorias, tomando com referência as falas das docentes. São elas: Destaque para as políticas de avaliação; Avaliação Institucional x Avaliação externa; Avaliação integradora; Avaliação como política pública; Avaliação: Política Pública x Investimentos e Avaliações e futuras ações.

Categoria 1 – Concepções e Percepções	Respostas das Docentes
Destaque para as políticas de avaliação	Durante o tempo em que atuei com o Ensino Fundamental, observei que as políticas de avaliação da Rede têm ganhado cada vez mais destaque. Porque as turmas de quinto ano e nono ano são as responsáveis pela elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

	<p>IDEB da escola. Mas, eu acho o fato da rede municipal de Niterói ter sua própria avaliação, uma política inovadora, que já obteve sucesso em outros municípios. Acredito que ela compreende a importância de avaliar, de verificar como estão sendo os resultados das escolas nas avaliações e como as escolas estão lidando com isso (Professora Fernanda, Unidade Escolar 1).</p>
<p>Avaliação Institucional x Avaliação externa</p>	<p>Sim, eu acho razoável, não sou muito a favor dessas políticas de avaliação do jeito que são. Até porque, a Rede de Niterói por ser organizada em ciclos, hipoteticamente não teria avaliação. Mas as escolas acabam fazendo. Então é um pouco incoerente, eles falam da questão do ciclo, da questão de ter prova, é isso eu acho que tem que se avaliar. A avaliação institucional tem que ter a avaliação externa, para ver como é que estão as escolas, mas, acho que essa é a melhor forma de se avaliar o aluno (Professora Vânia, Unidade Escolar 3).</p>
<p>Avaliação integradora</p>	<p>Até onde eu conheço, e até onde eu tenho usado, elas visam uma avaliação integradora. O SAEN é uma avaliação integradora. O SAEN não vai medir a capacidade do estudante, se ele sabe medir, somar, multiplicar, mas ele vai avaliar, vai buscar perceber uma integralidade da vivência do estudante nas áreas do conhecimento (Professora Ruth Unidade Escolar 4).</p>
<p>Avaliação como política pública</p>	<p>Na época em que o SAEN foi elaborado, apenas 70 professores representantes das escolas foram convidados para participar das discussões. Então, nem todos os professores estão realmente cientes no nível em que deveriam estar sobre esta proposta do SAEN. Sobre o conhecimento dessa política é isso. Porque essa política, na verdade, vem do interesse do Governo Federal, é uma proposta federal e o governo municipal sente a necessidade de se adequar a esta proposta. Então o SAEN veio com a proposta de avaliar o rendimento dos alunos da Rede Municipal. Porém, o viés dessa avaliação surgiu em</p>

	uma camada acima (governo federal), não foi uma proposta que surgiu dos municípios, não surgiu de Niterói (Professora Gisele, Unidade Escolar 1).
Avaliação: Política Pública x Investimentos	Como professora da Rede Municipal, há alguns anos existe um incentivo para que nós demos atenção para esses parâmetros não é? Existe um incentivo, uma cobrança, no sentido de produção de resultados. Porém, não existe o que eu entendo como política pública. Porque política pública pra mim é um investimento em condições de trabalho que melhorem a qualidade do serviço prestado (Professora Karina, Unidade Escolar 4).
Avaliações e futuras ações	Se as políticas de avaliação da Rede tiverem apenas o objetivo de sondagem dos conhecimentos que os alunos possuem ou não, acredito que ela seja irrelevante, pois as avaliações trimestrais das unidades escolares já fazem este papel. Agora, se o objetivo do SAEN for traçar metas e desenvolver políticas públicas com o intuito de reduzir as dificuldades de aprendizagem, principalmente quando estamos falando de alfabetização, o cenário se torna totalmente diferente. Porque nós educadores que trabalhamos cotidianamente com os alunos conseguimos perceber as dificuldades que eles possuem, que em muitos casos é refletida no seu mau desempenho em uma avaliação externa (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).

Quadro 6: Categoria 1 – Concepções e Percepções

Fonte: A autora, 2022.

O primeiro tema abordado, isto é, o “Destaque para as políticas de avaliação” trata justamente da parte inicial do roteiro de entrevistas, que buscou captar as percepções das professoras sobre as políticas de avaliação externa em vigor no município de Niterói. A partir deste instrumento (entrevista) as docentes tiveram a oportunidade de expressar

suas dúvidas, concepções e as contradições que elas encontraram no processo de formulação e regulamentação do SAEN.

O questionamento sobre as finalidades desta avaliação está presente na fala das docentes, elas questionam principalmente a utilização dos resultados aferidos pelas provas do SAEN. As docentes ressaltam que a Rede Municipal de Niterói é organizada em ciclos e, o fato da Rede passar a utilizar uma avaliação como o SAEN, além das avaliações da aprendizagem utilizadas no cotidiano das unidades escolares, causa-lhes estranhamento, pois os documentos oficiais (já apresentados anteriormente) defendem uma avaliação de caráter formativo. A reflexão causada pela projeção atingida pelas avaliações do SAEN parece preocupar as docentes, conforme se pode observar no quadro acima, que fora elaborado a partir dos resultados obtidos na investigação. Tudo isso mostra que as políticas de avaliação causam tensões na relação: avaliação institucional x avaliação externa. Diante disso, é nítida a preocupação de que as avaliações possam retirar dos docentes a autonomia e o protagonismo de suas ações.

Fernandes (2015) afirma que as avaliações envolvem ações com vistas a uma tomada de decisões. A autora resalta que avaliar é um ato de demonstração de autonomia para as docentes, pois elas escolhem as melhores ferramentas, estratégias e métodos. Uma avaliação no formato do SAEN não dá às docentes a possibilidade de escolher a melhor estratégia para avaliar os alunos, afinal ela já vem pronta.

A próxima categoria – “planejamento e transformação” – compreende que o planejamento é essencial para a escola. No entanto, muitas vezes esse planejamento é atravessado, ou até mesmo norteado, pelas avaliações, conforme foi possível observar nas falas das professoras. Para um melhor discuti-la, trabalhamos com quatro subcategorias: Interferência parcial das avaliações externas no planejamento das atividades; Interferências significativas das avaliações externas no planejamento das atividades; Diferenças nas percepções entre as avaliações “ditas” externas e Uma nova maneira de planejar as avaliações.

Categoria 2 – Planejamento e Transformação	Resposta das docentes
Interferência parcial das avaliações externas no planejamento das atividades.	No meu planejamento anual interfere pouco. Eu não faço o meu trabalho pautado nos descritores das avaliações externas não. O que eu fiz, durante os anos em que estava atuando presencialmente nas turmas de 5º ano, foi prepará-los para a estrutura da prova, apresentando questões de múltipla escolha, preenchimento dos cartões resposta, com a postura adequada para se fazer uma prova dessa oficial. Porque assim, é uma prova que é diferente da prova que a gente aplica normalmente na escola. E com os resultados que a gente teve, fomos vendo onde se poderia melhorar, de modo a aprimorar o meu trabalho e o trabalho da outra professora (Professora Daniele, Unidade Escolar 1).
Interferências significativas das avaliações externas no planejamento das atividades	O SAEN causou alterações nas aulas sim, porque nós acabamos preparando os alunos para esse tipo de prova. Acabamos fazendo exercícios específicos, tipo simulados, para que os alunos não caiam de pára-quedas na hora de fazer esse tipo de avaliação (Professora Liliane, Unidade Escolar 1).
Diferenças nas percepções entre as avaliações “ditas” externas	Em relação ao SAEN apenas, não. Porque tenho acompanhado este movimento de adaptação das atividades de planejamento, não apenas quando observamos a questão do SAEN, mas também com relação às outras avaliações externas, como é o caso da Prova Brasil. Eu acredito que estas avaliações acabam influenciando o trabalho que é feito pelos professores, principalmente quando paramos para analisar as disciplinas de Língua Portuguesa e matemática (Professora Fernanda, Unidade Escolar1).

<p>Uma nova maneira de planejar as avaliações</p>	<p>Na verdade, analisando eu vi que causou sim, causou mudança, porque, quando a primeira avaliação do SAEN chegou, nós vimos que a nossa estratégia de trabalho e a nossa forma de lançar os conteúdos e também a nossa forma de avaliação, eram bem diferentes da proposta do SAEN, e que era bem provável que o nosso aluno não tivesse um bom desempenho. Não por falta de conhecimento, mas porque nós trabalhávamos em uma linha avaliativa bem diferente da proposta pelo SAEN. Então, a partir daí nós tivemos que adequar a nossa realidade mais próxima possível daquele modelo avaliativo, ou seja, questões de múltipla escolha que nós quase não trabalhávamos portadores de textos bastante variados. Então nós (os professores do 5º ano) da Unidade Escolar, começamos a planejar as atividades pedagógicas, também voltadas para as questões do SAEN o foco das nossas ações passou a ter uma linha diferente. As linguagens cotidianas utilizadas eram aquelas linguagens textuais, que não é exatamente uma linguagem cartilhada, mas é uma linguagem mais comum dentro dos textos mais comuns dos livros didáticos, nós começamos a usar as linguagens mais cotidianas que tem maior alcance para as classes populares, no cotidiano do aluno, como os portadores que eu citei anteriormente (embalagens, marcar de produtos comerciais (Professora Gisele, Unidade Escolar 1)).</p>
---	--

Quadro 7: Categoria 2 – Planejamento e Transformação

Fonte: A autora, 2022.

Para atender às questões desta categoria, as metodologias de trabalho utilizadas pelas professoras da Rede Municipal de Niterói também foram analisadas. Além dos possíveis impactos causados pelas políticas de avaliação nas ações cotidianas.

Diante disso, buscou-se compreender de que forma o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental era

organizado. Quais estratégias metodológicas eram utilizadas? De que forma as avaliações externas (SAEN) poderiam influenciar além das escolhas metodológicas, o currículo proposto, o tempo destinado ao ensino de cada disciplina e as implicações disto nos fazeres das docentes?

Ao questionarmos as docentes sobre as escolhas metodológicas, o currículo proposto para a disciplina de Língua Portuguesa e os tempos (horas de aula) destinados ao trabalho com a linguagem, encontramos respostas divergentes entre as docentes, mesmo as que trabalhavam na mesma unidade escolar.

Quanto ao planejamento de atividades. Questionamos: você considera que o SAEN causou alguma alteração nas atividades específicas das aulas de Língua Portuguesa? Em caso afirmativo quais foram essas alterações? Em caso negativo, como era o ensino? As docentes apresentaram suas opiniões quanto ao planejamento de atividades e a relação com as políticas de avaliação externa, conforme apresentamos no quadro 7.

Quanto ao planejamento, chama-nos a atenção o relato da diretora Yoná, da U. E. 4 que menciona a utilização do planejamento semanal da rede, para pensar atividades ligadas ao SAEN:

No ano passado (2020) o SAEN não aconteceu por conta da pandemia de Covid 19. Mas nós acompanhamos. Tinha um departamento dentro da FME, que cuidava basicamente dessa questão do SAEN. E foram construindo esse processo ouvindo as escolas em muitos momentos. E, nós enquanto direção, levamos a questão para os planejamentos com os professores, para poder pensar sobre algum aspecto na reunião de planejamento. Tivemos momentos em que ouvimos alguns pais, não tem uma totalidade participando, mas nós ouvimos os pais dos nossos alunos, para que o SAEN, pudesse ser visto em várias perspectivas mesmo. Eu não sei dizer se conheço tudo, mas não é um assunto totalmente desconhecido pra mim. Na gestão municipal anterior esse assunto foi amplamente discutido, trabalhado divulgado, discutido em vários momentos (Diretora Yoná, Unidade Escolar 4).

Vale ressaltar que fizemos um recorte metodológico embasado na hipótese que a organização do planejamento ocorre de maneira distinta em cada Unidade Escolar. Então, para buscar um relato mais fidedigno

possível, optou-se por utilizar a análise de conteúdo e a criação de quadros categoriais propostos por Bardin (2011).

Para a autora, na realização da análise do material produzido pela pesquisa foca-se em mensagens (comunicações) categorial-temática, que é uma das possibilidades de analisar o conteúdo. A autora destaca que, desta maneira, pode-se analisar as mensagens contidas no material produzido para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Bardin (2011) afirma que o tratamento dos resultados encontrados pela pesquisa compreende a codificação e a inferência. A autora descreve, por fim, as técnicas de análise, das quais escolhi trabalhar com a categorização, que deu origem aos quadros presentes na pesquisa.

Para tal, agrupamos algumas respostas dadas pelas docentes de uma mesma U.E, nos quadros das categorias, explorando-as ao máximo. Porém os quadros não poderiam contemplar as respostas dadas por todas as docentes (12) e gestoras (4) entrevistadas. Optamos, então, por agrupar as demais respostas sobre a mesma questão no corpo do texto. Como demonstram os relatos a seguir.

Como observamos nas falas das professoras da escola 1 apresentadas nos quadros a cima, das quatro entrevistadas três afirmam que sim, que o trabalho pedagógico foi influenciado pelas avaliações externas (SAEN). Além disso, as professoras mencionam que acompanharam os movimentos de transformação ocorridos nas avaliações na Rede Municipal de Niterói nos últimos anos e as transformações ocorridas gradativamente na maneira de elaborarem seus planejamentos.

Ball (2004) chama-nos a atenção para o fato de que a performatividade desempenha um papel crucial neste conjunto de políticas [...], facilitando o monitoramento das ações dos trabalhadores, principalmente aos dos setores públicos como é o caso da educação. Neste sentido, ações planejadas para alcançar performances “resultados” têm recebido cada vez mais espaço nos setores educacionais.

Na segunda escola pesquisada, as docentes trouxeram as seguintes reflexões sobre o tema: Planejamento e Transformação ampliando a discussão apresentada no quadro 7:

Eu não vejo que causou alguma mudança no planejamento, porque, eu sempre trabalhei baseada nas Referenciais Curriculares de Niterói. O que eu vejo depois da implementação da prova é uma insistência muito grande, para que só se trabalhe Língua Portuguesa e Matemática. Então, nas reuniões pedagógicas isso é abordado, ninguém claramente, é aquela mensagem subliminar, que você deixe Ciências, História e Geografia de lado, só trabalhar Língua Portuguesa e Matemática é muito complicado, sem trabalhar as outras áreas do conhecimento (Professora Lorrana, Unidade Escolar 2).

Não. Porque nos planejamentos de atividades sempre foram levados em consideração a qualidade da aprendizagem. Em uma visão transformadora em âmbito social (Professora Maria, Unidade Escolar 2).

Acredito que sim, principalmente quando as avaliações do SAEN vão se aproximando. Vejo que existe uma cobrança, mesmo que implícita, das pedagogas, da direção das escolas e até mesmo dos outros professores que trabalham com o 5º ano, para que todos tracem estratégias para ajudar os alunos a fazerem uma boa prova. Tenho acompanhado este movimento há algum tempo e vejo a preocupação de todos os membros da escola, porque é o nome da escola que está em jogo, é o nome dos professores que também está em jogo. Acredito que, as atividades cotidianas da turma tornaram-se cada vez mais próximas das atividades cobradas nas avaliações externas. O SAEN de certa forma acabou trazendo modificações para o nosso cotidiano, ele acaba influenciando as ações dos professores, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).

Como podemos notar, das três docentes entrevistadas nesta unidade, apenas uma acredita que houve modificação em sua metodologia de trabalho. Ela nos chama a atenção para a responsabilização dos docentes pelos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas. Em seu relato, a professora Taiane descreve a pressão sofrida pelos docentes que atuam nas turmas de 5º anos. Ela chama de mensagem subliminar as orientações “sutis” de destinar a maior parte do tempo das aulas cotidianas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Justamente as disciplinas cobradas nas avaliações externas, como é o caso do SAEN.

Na terceira unidade pesquisada, as docentes novamente chamam a atenção para as atividades de treinamento apresentadas aos estudantes quando as avaliações do SAEN se aproximam.

Este fato é no mínimo preocupante, pois se distancia de um ensino capaz de levar os estudantes à reflexão, de pensar sobre suas ações, sobre sua comunidade e ao contexto social no qual estão inseridos. Pensar em atividades puramente doutrinárias, de treinamento mecânico, nos parece um retrocesso nos ideais de sociedade apresentados pelos Referenciais Curriculares propostos pela rede municipal de Niterói.

Altera sim! Algumas atividades, principalmente as atividades que caem no SAEN. A gente acaba dotando alguns modelos de atividades semelhantes, o que acaba alterando o planejamento sim. Então, a gente acaba se voltando um pouquinho mais para essa questão, já sabendo que será avaliado, acabamos nos voltando a isso para tentar atender, se não a escola fica com mau desempenho, a turma é mal vista, o professor é mau visto, enfim, para evitar algumas coisas a gente acaba alterando algumas coisas sim (Professora Angélica, Unidade Escolar 3).

Sim, porque durante aquele período da aplicação das provas, não só naquele período, mais no ano todo, nós passamos a focar mais nessas questões, em aplicar na turma as questões que provavelmente serão cobradas na avaliação do SAEN. Isso acaba interferindo de certo modo no nosso planejamento, porque nós acabamos alterando e trabalhando os conteúdos de forma adaptada, para o que nós imaginamos que vai cair nessas avaliações externas não é? (Professora Renata, Unidade Escolar3).

Olha, a alteração é que quando você está perto dá época da avaliação você treina o aluno para a avaliação. Eu acho que os professores não se preocupavam muito com a questão da interpretação de textos, porque no SAEN essa questão é trabalhada. Mas, o que eu vejo em relação a mudanças no planejamento é que você acaba trabalhando o aluno pra saber responder às questões de múltipla escolha, saber responder interpretações, você vai trabalhar outros tipos de questões. O conteúdo é o mesmo, a questão da interpretação de textos, porque não caiu muito ortografia, é mais interpretação. A mudança mesmo é trabalhar com a turma questões iguais as do SAEN antes da prova oficial, pra eles não chegarem lá e serem pegos de surpresa. Quando você estudar para o vestibular, ou para um concurso você vai estudar por provas anteriores para acostumar com esse tipo de prova e ter clareza pra responder (Professora Vânia, Unidade Escolar 3).

A FME enviou um material no estilo de apostilas e a EAP, juntamente com as professoras também produziu um material semelhante às questões cobradas no SAEN. Mas nós só utilizamos este material próximo às avaliações. Porque não é o formato de avaliação que a escola costumava fazer. As avaliações trimestrais que a escola fazia possuíam um formato totalmente diferente. Na ocasião da implementação das avaliações do SAEN, houve um grande estranhamento por parte

dos alunos ao formato das questões, a utilização de cartões resposta, aos questionários, Tudo isso era novo para as crianças e as intervenções foram necessárias (Diretora Júlia Unidade Escolar 3).

Ao realizarmos as entrevistas com as professoras da quarta unidade escolar, percebemos a importância da realização de um trabalho diferenciado com o ensino de Língua Portuguesa. Ao afirmar que se utiliza da linguagem como área que perpassa todas as demais áreas do conhecimento, a professora Ruth traz em seu relato a multiplicidade de utilização da linguagem no contexto da sala de aula.

Não alterou em nada, eu já trabalhava com uma proposta que contemplava as questões do SAEN há muito tempo. Porque eu sempre acreditei na Língua Portuguesa perpassando em todas as demais áreas do conhecimento. Eu não paro uma aula para trabalhar Língua Portuguesa, não se para uma aula de Geografia, por exemplo, para trabalhar Língua Portuguesa, dentro da própria Geografia você tem um campo absurdo para trabalhar Língua Portuguesa, Matemática então, nem se fala... Eu já trabalhava com questões integradoras e L. P. era o carro chefe para todas as outras áreas (Professora Ruth, Unidade Escolar 4).

Eu modifiquei apenas uma coisa, que foi mostrar pra eles esse modelo de avaliação. Porque eu nunca tive a prática de utilizar modelos de atividade de múltipla escolha. Eu sempre optei por fazer atividades, fazer avaliações escritas, com interação como os textos. Então, quando nós começamos a ser mais cobrados sobre isso, eu introduzi atividades em especial reprodução de provas passadas, para eles não olharem e pensarem: Eu nunca fiz isso aqui! Então, foi só no sentido de introduzir esses modelos de avaliação para eles terem familiaridade, mas o jeito como eu faço com a turma. Faço aquela correção coletiva, sempre questionando, porque é essa? Porque não é aquela? Com eu faço as interpretações? De onde eu tirei essas respostas essas ideias, fazendo a correção de forma reflexiva. Mas eu não poderia deixar a turma chegar diante de uma prova de 20 questões de múltipla escolha, sem nunca ter feito isso. Embora eu não concorde com esse tipo de avaliação para crianças de 9 e 10 anos. Pegar uma prova de 20 questões com enunciados enormes, com resposta de múltipla escolha e ainda terem que marcar um cartão resposta (Professora Karina, Unidade Escolar 4).

Como podemos observar nas falas das professoras, a Língua Portuguesa possui um papel de destaque na realização do planejamento pedagógico muito antes da valorização dada a ela pelas políticas de avaliação externa, como é o caso do SAEN. Elas destacam que o estudo

da linguagem é parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Como destaca a professora Ruth: “A Língua Portuguesa perpassa as demais áreas do conhecimento, atuando como uma base para a aquisição de novos saberes”.

Tomando como referência as falas das docentes, na categoria 3 “Currículos e aprendizagens”, buscamos trazer para este estudo como elas compreendem estes dois conceitos tão necessários para pensar a escola. Assim, a fim de aprofundá-los organizamos em seis subcategorias: Currículo e Avaliação; Currículo: Instrumento Flexível; um currículo para leitores; as avaliações contribuem para a aprendizagem; aprendizagem baseada no treinamento e aprendizagem a partir de testagem.

Categoria 3 – Currículos e Aprendizagens	Resposta das docentes
Currículo e Avaliação	<p>Eu não posso afirmar que a mudança ocorrida no currículo pode ser atribuída ao SAEN, mas ele vem sofrendo uma alteração. E esses saberes cotidianos do aluno que precisam ser explorados. Nós precisamos trabalhar e avaliar, pois eles vêm sendo incorporados ao currículo há algum tempo. Eu não saberia dizer se foi exatamente o SAEN que causou essa possibilidade de mudança no currículo. Mas, o fato é que o currículo está sofrendo alteração. Por exemplo, até os livros didáticos começaram de uns anos pra cá com propostas diferenciadas, trazendo reflexões em cima de outros textos que antigamente não se fazia, além de outros estilos e portadores textuais e, de outras formas de linguagem também. Então, eu posso dizer que o currículo tem buscado uma alteração, embora ainda muito discreta, mas está havendo uma atualização do currículo já faz alguns anos e podemos observar as mudanças e atualizações na proposta curricular no que se refere ao estudo da Língua Portuguesa. Pode ser essa mudança esteja vinculada ao SAEN, porque os professores começaram a buscar alterações que se adaptassem às propostas do SAEN para haver uma correspondência entre o trabalho</p>

	desenvolvido na escola e a proposta do SAEN. É provável que essa mudança seja realmente um reflexo das políticas avaliativas do SAEN (Professora Gisele, Unidade Escolar 1).
Currículo: Instrumento Flexível	Certamente, eu acredito que o currículo é sempre um instrumento flexível, que ele deve estar aberto para se adequar às demandas que vão surgindo ao longo do ano. Os professores precisam estar abertos às novas propostas, às mudanças que podem surgir. O SAEN é uma dessas mudanças, quem já era antigo na Rede, estava atuando antes da implementação desta ferramenta avaliativa, e teve de se adaptar às novas exigências trazidas por eles. O currículo não pode ser fechado, ele precisa levar em conta as demandas que vão acontecendo, um resultado negativo que um aluno teve em uma avaliação, que no nosso caso é o SAEN. Uma modificação na forma de ensinar, quem imaginou que já no início do ano, as aulas presenciais seriam interrompidas por causa da pandemia do COVID 19 e que nós teríamos que adaptar todo o currículo, para trabalhar de forma remota? São desafios que vão surgindo e que fazem com que o currículo seja um instrumento sempre dinâmico (Professora Fernanda, Unidade Escolar 1).
Um currículo para leitores	Nós trabalhamos muito a questão da interpretação textual. A questão do contato com a leitura é uma presença muito forte na escola. Então, sarau na escola, as crianças do primeiro ano na minha escola já sabem o que é um sarau. Então isso é muito forte na escola, E o nosso currículo, nós temos o Referencial Curricular de Niterói, o famoso "livro rosa", mas todo ano nós fazemos a revisão dos conteúdos curriculares daquele livro. Esse ano (2020), nós estamos fazendo a revisão dos novos Referenciais de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nós temos um documento interno que é uma forma que nós temos de adaptar o currículo, de fazer com que as demandas dos alunos sejam atendidas. Então em relação à Língua Portuguesa, graças a Deus, nós estamos no caminho certo (Professora Lorrana, Unidade Escolar 2).

<p>As avaliações contribuem para a aprendizagem</p>	<p>Acredito que estas avaliações podem contribuir no sentido de que a criança, ou o adolescente vão lidar com estas avaliações quando chegarem à vida adulta. Para entrar em uma universidade, ele tem que fazer uma prova que é o ENEM. Então, ele já vai tendo esta noção de estrutura avaliativa, que já ajuda ele pra vida. Ele já vai perceber que é esse caminho que ele vai ter que seguir dali em diante. Então, esta estruturazinha que é proposta nestas avaliações externas, é a estrutura que ele vai ter que aplicar para o resto da vida em qualquer lugar, em qualquer profissão que ele queira exercer, ele vai ter que usar, por isso, eu acredito de possa ajudar de alguma forma a vida acadêmica do aluno. (Professora Renata, Unidade Escolar 3).</p>
<p>Aprendizagem baseada no treinamento</p>	<p>Acredito que sim, porque o aluno vai ter que aprender a fazer as avaliações externas, de qualquer tipo, seja um ENEM, um vestibular, uma prova de concurso público, uma prova de avaliação de algum sistema, como é o caso da prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), enfim. Então ele vai ter que estar preparado para realizar vários tipos de avaliações externas (Professora Liliane, Unidade Escolar 1).</p>
<p>Aprendizagem a partir de testagem</p>	<p>Não deixa de ser um termômetro, porém, será mais uma avaliação formal. Afinal, a melhor avaliação é aquela do dia a dia. O que pode contribuir para a boa aprendizagem do aluno da visão de mundo e da sensibilidade do professor (Professora Maria, Unidade Escolar 2).</p>

Quadro 8: Categoria 3 – Currículos e Aprendizagens

Fonte: A autora, 2022.

Ao elaborar o eixo 2 – Políticas de Avaliação Municipal – do roteiro de entrevistas, procuramos saber das docentes sobre a relação entre as avaliações e o currículo trabalhado nas das unidades escolares. Dentre as questões deste eixo, gostaria de fazer um recorte para a questão H (Ao observar e refletir sobre os dados apontados pelo SAEN, no que se refere

ao eixo Linguagem. O currículo proposto pela Unidade Escolar sofreu alguma influência destes resultados?), que questiona as docentes sobre as reflexões causadas pelos dados apresentados pelo SAEN e, seu possível reflexo sobre o currículo.

Após analisarmos as respostas apresentadas pelas docentes no quadro acima, os temas que seriam destacados nesta categoria emergiram espontaneamente. Assim, por meio de suas falas as professoras apontaram a necessidade de formular currículos flexíveis, abertos ao diálogo e com base no estímulo a leitura.

A questão apresentada na letra J (De acordo com sua percepção, as políticas de avaliação externa podem contribuir para a aprendizagem dos alunos? Em que sentido?) também ganhou destaque e precisou ser explorada nesta análise, visto que a aprendizagem permeia a discussão sobre as avaliações externas. Contudo, existe uma divergência nítida nas falas das docentes com relação a este tema.

Há quem defenda as contribuições das avaliações no tocante a aquisição de conhecimento (aprendizagem), como as professoras: Liliane, Fernanda, Taiane, Ruth, Renata e Angélica. Há quem defenda veementemente que tais avaliações em nada contribuem para a aprendizagem dos estudantes como as professoras: Maria, Lorrana e Karina. Ressalte-se que das 12 entrevistadas, apenas 3 afirmaram que a aprendizagem vai depender de como estes conteúdos serão abordados. Estas, não tomaram posição nem contra, nem a favor da questão abordada.

Em seu livro “Avaliação uma prática em busca de novos sentidos”, Esteban (2001) nos chama atenção para o processo avaliativo como um todo. Segundo a autora,

A avaliação se revela um “mecanismo de controle” dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares. O estabelecimento de uma avaliação nacional pressiona os sentidos de homogeneização curricular, pois todos os alunos e alunas devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham as “mesmas oportunidades” num processo de avaliação padronizado. A dinâmica da sala está limitada aos procedimentos que possam favorecer a produtividade (Esteban, 2001, p. 12, *grifos da autora*).

Nesse sentido, acredita-se que as avaliações atuam como ferramentas de controle. Controla-se o que é ensinado, o que os currículos devem apresentar e, posteriormente, o que se pretende avaliar.

Mesmo não constando em nenhum dos quadros categoriais apresentados neste estudo, acredito ser de extrema importância que todas as docentes entrevistadas possam ter suas vozes representadas, tendo em vista que se trata de um tema controverso que permeou toda a pesquisa.

Pensando nisso, buscamos trazer as percepções das docentes e de uma das diretoras para este estudo, de modo que possamos discutir, a partir de suas falas, sobre as possíveis interferências das avaliações na aprendizagem efetiva dos alunos em seu cotidiano.

Acredito que a principal questão que deve ser levada em consideração neste aspecto da aprendizagem é a utilização dos dados produzidos pelo SAEN como ferramenta de para investigação das defasagens das aprendizagens para que se possa traçar estratégias metodológicas que sejam capazes de modificar esse quadro. Apenas o dado sem ações de intervenções é totalmente ineficaz! Porém se estes dados forem utilizados pra modificar ações, propor novas metas, estratégias e ações eles serão totalmente válidos (Diretora Ana, Unidade Escolar 2).

Bom, teoricamente, elas deveriam permitir aos gestores, professores e família acompanhar o desempenho dos alunos, assim como detectar os problemas entre as escolas e dentro da própria escola. Mas, eu percebo que essas avaliações são utilizadas mais para “ranquear” as escolas, não percebo um trabalho em conjunto FME, Gestão Escolar e educadores não. Para tentar sanar possíveis dificuldades encontradas. Não percebo uma gestão comprometida com a qualidade da educação em Niterói não. Eu acho que o SAEN, está mais voltado para avaliar as escolas, porque eu não percebo uma devolutiva após a apresentação desses resultados, não existem ações de devolutiva. Se as escolas tiveram um problema, eu não vejo um trabalho mais sistemático entre a FME e a escola, entendeu? Porque continua a mesma coisa. Eu acredito que após a divulgação desses resultados bons ou ruins a FME deveria fazer um trabalho de acompanhamento. O que percebo é que continua tudo a mesma coisa, pelo menos na minha escola. Eu não vejo ações que visem melhorar os resultados alcançados (Professora Daniele, Unidade Escolar 1).

Em parte, acredito que possa contribuir com relação à leitura, pois os alunos são apresentados a uma variedade muito maior de portadores textuais por exemplo. Acho que a questão da dedicação mais específica na questão da leitura que foram demandadas pelas avaliações externas, de certa forma contribuiu para que os alunos tivessem um contato maior com o

ato de ler e refletir sobre o que leram, por este motivo acredito que neste sentido elas contribuíram sim (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).

Sim, eu acho que pode contribuir, porque uma vez que os alunos entendam que eles estão sendo avaliados em várias instituições e que serão avaliados em tudo que eles pretenderem fazer, em tudo que eles quiserem ingressar, é uma forma deles valorizarem o conhecimento acadêmico. Ah! Eu estou estudando porque se eu quiser passar em uma faculdade, se eu quiser fazer uma prova! É uma forma de valorizar esse conhecimento. Então, eu acho que é válido sim, uma vez que eles se apropriem mesmo desse conhecimento, que eles se sintam bem, que eles se sintam valorizados, que esses conhecimentos e que essas avaliações vão acontecer durante todo processo acadêmico deles, processos de vida. Então, eu acho que é válido nesse sentido (Professora Angélica, Unidade Escolar 3).

Eu acho que isso vai depender muito de como a equipe da escola vai olhar isso. Se você vai olhar com um olhar criterioso de autoavaliação, ela vai contribuir para o aluno, porque aí você vai mudar a sua prática, vai rever, se a turma inteira for muito fraca, a turma não está bem, eu não os preparei bem para a prova, para eles entenderem o tipo de prova. Às vezes não é nem falta de conhecimento do aluno, ele apenas não sabe lidar com aquele tipo de questão, não está habituado, não faz parte da prática cotidiana dele. Você enquanto professor nunca fez uma prova nesses padrões para o aluno, e aí vai essa prova de pára-quadras pra ele fazer. Concordo com Paulo Freire, se tem vivência, se você trabalha com o tipo de questões de acordo com as questões da prova, da mesma forma em que a prova é elaborada, o aluno não vai ter tanta dificuldade, agora se você pega a prova e só aplica, esse tipo de questões pode ser um fracasso! Quando você vai pegar uma turma é preciso fazer uma avaliação diagnóstica, só pra ver as defasagens e você vai dar continuidade em trabalhar o que não foi dado. Não adianta querer dar prosseguimento a um conteúdo, se a base não foi trabalhada. E o aluno coitado! Fica perdido ali, porque não consegue acompanhar. Tudo é uma sequência, uma continuidade, se não houver continuidade ou se ela for quebrada, se não tiver um planejamento, um diálogo entre os professores quando for passando de uma turma para outra, se a continuidade não for feita, fica difícil, aí vemos esses fracassos escolares que temos por aí (Professora Vânia, Unidade Escolar3).

Podem contribuir sim, na medida em que elas trazem imagens, e outras coisas, elas estão desatreladas daquela prova que mede o conhecimento, ela mede vamos supor: O que é que eu posso agregar? O que eu sei do meu saber? O que eu estudei que pode me ajudar aqui? Na unidade, nós fazemos muitos QUIZZ, fazemos muitas atividades de raciocínio, de trocas. Formamos grupos e perguntamos: Quem conseguiu fazer essa questão? Agrupamos com quem não conseguiu fazer. Quem resolveu ajuda quem não resolveu. Então o estudante vai trabalhando aquilo ali, ele também vai sendo o protagonista, e nós agimos apenas como professores articuladores. Antes nós

pegávamos a prova que vinha assim: Texto, Interpretação do texto, problemas matemáticos. Quais são os municípios e os estados, os países e suas capitais? Hoje não, nós pegamos um texto de Geografia ou História que traz o estudo da população e vai trabalhando com os alunos, nas áreas. Por exemplo, um texto de Geografia que trás informações sobre dados populacionais, onde tem mais habitante, onde tem menos. Eu acredito que o olhar do professor vai ser muito mais facilitado para qualquer avaliação externa se ele também abrir a mente para receber essas inovações. Ele precisa estar aberto para receber, se ele for trabalhar apenas tradicionalmente, o livro didático página após página. Os livros já são muito precários, você escolhe uma unidade e tem que acrescentar várias outras informações e recursos para atender àquela unidade. Então, se o professor se limita a usar apenas aquela página e pronto! A aula dele está dada, o aluno não consegue fazer nem o SAEN, nem ENEM. Entendeu? (Professora Ruth, Unidade Escolar 4).

Se podem, eu gostaria que alguém me ensinasse, porque eu não tenho vislumbrado não. Vou te dizer o porquê, quando as crianças realizam uma prova como o SAEN, existe ali naquela prova e no resultado numérico daquela prova, o esgotamento do processo. Então, o potencial de aprender com o erro, ele não é estimulado, nós fazemos por conta própria, porque depois que vem aquele resultado, independentemente disso, quando eles ficam com as provas e só entregam o cartão resposta. Eu utilizo com eles a questão da reflexão sobre as questões, para eles entenderem o que está por trás daquilo ali, mas não há um incentivo oficial para que o processo avaliativo tenha desdobramentos, não há um estímulo oficial, para que depois da prova a avaliação continue como uma forma de aprendizado sobre aquilo, parece muito mais um julgamento sobre o já feito (Professora Karina, Unidade Escolar. 4).

Seguindo a análise dos dados produzidos nas entrevistas, construímos a categoria denominada Conspirações Metodológicas, que buscou colocar em diálogo a fala das docentes acerca da relação conflituosa no que se refere à perda da autonomia e à possível regulação das ações pedagógicas por meio das avaliações externas (SAEN).

Vale lembrar que o eixo 2 do roteiro de entrevistas (Política de Avaliação Municipal) busca estabelecer reflexões a respeito das políticas de avaliação adotadas pelo município de Niterói e das ações pedagógicas desenvolvidas pelas docentes. Este eixo está voltado para analisar as escolhas metodológicas feitas pelas professoras, para refletir e discutir as ações adotadas pelas unidades após o retorno dado pela FME acerca dos dados obtidos nas avaliações do SAEN. Analisa-se, ainda, se estes dados causaram modificações no currículo de Língua Portuguesa, nas

metodologias de ensino; e se as avaliações do SAEN trouxeram algum tipo de contribuição para a aprendizagem dos alunos.

Este eixo foi subdividido em seis questões, que vão de F a K, todas elas com o intuito de compreender a relação entre as avaliações do SAEN e as questões metodológicas que tais avaliações envolvem. Outra questão surgida na elaboração do escopo desta investigação tornou-se latente, visto que a questão metodológica está diretamente ligada a questões curriculares. Estas duas questões: metodologia e currículo são considerados uns dos principais pilares da elaboração do trabalho pedagógico por boa parte dos profissionais da educação.

Ao tratar das questões metodológicas, chegamos à categoria 4, intitulada “Conspirações Metodológicas: autonomia x regulação”. A discussão sobre a mesma resultou em 5 subcategorias: realidade dos alunos; ajustes Metodológicos; controle quantitativo das aprendizagens; comparações com resultados das edições anteriores do SAEN e bons resultados, mesmas ações metodológicas.

Nesta categoria, busquei abordar a tensão existente na relação autonomia docente, no que se refere às escolhas metodológicas feitas pelas professoras, e a possível regulação das ações pedagógicas contidas nas políticas de avaliação externa. Para isso, analisei as contribuições feitas sobre o assunto pelas professoras das 4 escolas pesquisadas, com o intuito de agregar à pesquisa a multiplicidade de opiniões dentro do mesmo tema, destacadas nas categorias a seguir.

Categoria 4 – Conspirações Metodológicas: autonomia x regulação	Respostas das docentes
Realidade dos alunos	No meu caso pessoal, eu acho que não sofreu muita influência do SAEN, porque na minha experiência pessoal eu procuro sempre trabalhar com situações e propostas próximas à realidade do aluno, próximas da linguagem do aluno, próximas ao interesse daquele grupo social. O que também não quer dizer que eu não vá apresentar conteúdos que fujam da realidade dele, mas a metodologia de trabalho sempre buscou

	<p>oferecer ao aluno um conhecimento que fosse dinâmico e prático. Atividades que levem o meu aluno ao raciocínio, ao pensamento crítico, a analisar criticamente o texto, a proposta, as questões, sejam elas em um texto científico, em uma história em quadrinhos, seja em uma poesia, seja em um recorte de jornal que apresente alguma informação do cotidiano ainda que tenha violência, ou alguma outra coisa, é sempre o meu trabalho levar o meu aluno a ter um raciocínio, um pensamento crítico e claro sobre aquela informação. Na verdade a metodologia não mudou muito, desde que eu trabalho (e já faz muitos anos), eu procuro que a metodologia seja mais interacionista com meus alunos. E assim continuo fazendo e pretendo continuar até quando eu estiver no magistério independentemente do SAEN. O SAEN me alertou sobre formas avaliativas, mas quanto a metodologia ele não me trouxe uma proposta muito diferenciada (Professora Gisele, Unidade Escolar 1).</p>
Ajustes Metodológicos	<p>A questão da metodologia de ensino, acredito que tenha sido o que mais foi modificado, especificamente neste ano de 2020. Geralmente a unidade em que trabalho faz pequenos ajustes metodológicos após a avaliação dos dados apontados pelo SAEN. Posso afirmar que sim, a metodologia sempre sofre alguma alteração, porque depois que tivemos acesso à formatação das avaliações externas, acrescentamos em nosso cotidiano metodologias que buscassem atender as demandas destas avaliações. Neste ano de 2020, especificamente, acredito que, todas as Redes de ensino precisarão fazer adaptações metodológicas em sua forma de ensinar, de apresentar os conteúdos, aplicar as provas, fazer as correções e avaliar os alunos. Educacionalmente falando, este ano foi um marco nas questões de metodologia de ensino, tanto para os professores, quanto para os estudantes e seus familiares (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).</p>

<p>Controle quantitativo das aprendizagens</p>	<p>Com relação à metodologia, nós tivemos a introdução do instrumento no cotidiano, mesmo que nós não déssemos tanta ênfase a ele como instrumento avaliativo. Por exemplo, nós fazemos provas, mas nós sabemos que a Rede Municipal de Educação de Niterói não trabalha com notas até o final do primeiro segmento, nem com conceitos, pois somos nós que produzimos relatórios descritivos individuais. Então, a forma de avaliação privilegia uma avaliação contínua, uma avaliação mais reflexiva. Por este motivo, os números, não deveriam ter esse papel. Inclusive, é mito conflitante que exista esse instrumento avaliativo externo se a proposta para avaliação interna não considera, ou diz que não considera a quantificação. Porque eu não atribuo notas aos meus alunos, porque na Rede Municipal não existe nota ou conceito no primeiro segmento, mas ele é quantificado na avaliação externa que a Rede faz dele. Então é um pouco paradoxal isso. A meu ver isso é inconsistente, são políticas inconsistentes (Professora Karina, Unidade Escolar 4).</p>
<p>Comparações com resultados das edições anteriores do SAEN</p>	<p>A minha conduta pedagógica se apoia na perspectiva de trabalhar o estudante como protagonista. Ele vai procurar, ele vai pesquisar e eu só fomento o caminho para que ele possa pesquisar, encontrar respostas, provar suas hipóteses. Então, como esse trabalho já vem sendo feito, cada vez que você pega uma prova do SAEN, o estudante está mais afinado, o estudante está mais acostumado com aquela linguagem. Ele não vai apenas pegar um problema de matemática e sentar e ver se é soma, multiplicação ou divisão. Ele vai interpretar, ele vai observar dados, ele vai pensar qual é o raciocínio que vai precisar ter para resolver essa questão. Então é algo bem mais amplo, que nós já estamos trabalhando há algum tempo (Professora Ruth, Unidade Escolar 4).</p>
	<p>Não, porque o resultado obtido pela escola nas avaliações externas foi muito bom. Então é sinal de que nossa</p>

Bons resultados, mesmas ações metodológicas	metodologia estava dando certo. Então não alteramos a nossa metodologia, talvez nós tenhamos mexido em outros quesitos, como o currículo, mas na nossa metodologia de ensino não tivemos alterações (Professora Renata, Unidade Escolar 3).
---	---

Quadro 9: Categoria 4 – Conspirações Metodológicas: autonomia x regulação

Fonte: A autora, 2022.

A análise das escolhas metodológicas feitas pelas professoras, no que se refere aos materiais de trabalho utilizados, aos materiais de pesquisa que serão propostos e a forma como as avaliações trimestrais da aprendizagem iriam ocorrer, também fazem parte dos temas investigados por esta pesquisa. Sendo todo este processo de escolhas metodológicas, torna-se necessário buscar compreender se a utilização de uma ferramenta avaliativa como é o caso do SAEN, causaria alguma influência direta ou indireta nestas escolhas.

Após ouvir os relatos das 12 professoras entrevistadas nas quatro Unidades Escolares, observamos que em apenas uma Unidade Escolar (1) as professoras foram unânimes em afirmar que não foram feitas alterações nas metodologias de ensino utilizadas. Nas outras 3 Unidades as opiniões foram divergentes, sobre o mesmo tema. Porém, gostaria de destacar 2 posicionamentos que fogem das respostas anteriores: o expresso pela professora Karina da U.E. 4, por seu posicionamento político, e o da professora Vânia da U.E. 3, pelo posicionamento metodológico (ambos citados anteriormente).

Diante disso, conseguimos mensurar o complexo desafio de tentar unificar toda uma Rede, utilizando-se para isto de apenas uma ferramenta avaliativa.

A forma como as escolhas metodológicas foram realizadas na Unidade 4 chama-nos atenção. O trabalho de afirmação do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, o incentivo a leituras diversas, a não valorização dos dados quantitativos apontados pelos resultados das avaliações externas, apontam para um movimento que está para além de perguntas e respostas. Porém, o conflito na utilização de ferramentas

avaliativas distintas no 1º e 2º ciclos, a consciência dos profissionais da ruptura do processo que deixa de ser contínuo e descritivo, para qualitativo em apenas um momento, leva-nos a questionar nossas ações cotidianas enquanto avaliadores. Estamos considerando todo o processo? Ou apenas a imagem refletida nos espelhos dos cartões resposta?

Além da preocupação de implementar um currículo único na Rede, por meio dos Referenciais Curriculares, e de unificar as avaliações por meio do SAEN, a questão da organização do trabalho cotidiano do professor também foi abordada nesta investigação.

Em relação a isto, buscamos compreender de que forma os planos de aula, de curso e as avaliações da aprendizagem trimestrais são elaboradas? Se eles são pensadas de acordo com algum tipo de diretriz contida ou proposta pelo SAEN e de que forma este trabalho é realizado? Quanto a este questionamento, as respostas das docentes foram analisadas e, com base nelas, criou-se a categoria 5 “Qualificar ou Padronizar?”. A partir desta categoria, procuramos indícios nas falas das professoras sobre a padronização das ações cotidianas, algo que passa pelo viés performático das avaliações padronizadas do tipo *accountability*.

Organizada em 6 subcategorias: da relação dos tempos; organização das aulas; ênfase nas ações de leitura; cobrança por bons resultados; a centralidade das ações nas aulas de Língua Portuguesa e ações de resistência, as respostas das docentes apontam para o seguinte cenário, conforme destacado no quadro a seguir:

Categoria 5 – Qualificar ou Padronizar?	Respostas das docentes
Da relação com os tempos	Os tempos de Língua Portuguesa e Matemática já tinham uma carga horária maior mesmo, do que as outras disciplinas. Então, assim, depois dos resultados, eu continuei com os mesmos tempos que já tinha antes. Porque com os 5º anos a gente não tem essa questão de tempo específico, é o próprio professor que faz o seu tempo. Não é como as turmas do 6º ao 9º ano, que têm aqueles tempos de aula em horários diferentes. A gente que faz o nosso

	<p>próprio horário. Então, não houve influência, eles já eram maiores, já tinham uma carga horária maior e continuaram assim (Professora Daniele, Unidade Escolar 1).</p>
<p>Organização das aulas</p>	<p>Na verdade, desde os primórdios da educação o ensino da Língua Portuguesa conta com uma prioridade. Sempre demos prioridade para o ensino dessa disciplina, para questões Matemática e raciocínio lógico. Então, ela sempre teve uma carga horária maior em relação às outras disciplinas, independentemente das atuais políticas de avaliação. A demanda é grande e o estudo de Língua Portuguesa não sofreu alterações, já havia uma distribuição de carga horária maior para dessa disciplina quando comparada às demais (Professora Gisele, Unidade Escolar 1).</p>
<p>Ênfase nas ações de leitura</p>	<p>Em tempos de aula eu não consigo ter essa noção. Mas, como geralmente as turmas do primeiro ciclo já possuem uma carga horária maior em Língua Portuguesa, porque estão consolidando a alfabetização, o SAEN talvez não tenha modificado muito essa organização de tempos de aula. Durante todo o primeiro ciclo estas disciplinas já possuem uma carga horária maior não com o objetivo de atender às avaliações externas, mas porque faz parte do cotidiano dessas turmas. O objetivo é enfatizar ações de leitura e escrita, para que os alunos não tenham dificuldades para ler e interpretar diferentes tipos de textos. Trabalhamos com a interpretação, porque a leitura tem que estar presente o tempo todo no cotidiano do aluno, desta maneira os demais conteúdos serão compreendidos de forma espontânea (Professora Fernanda, Unidade Escolar 1).</p>
	<p>Quando as provas do SAEN, ou até mesmo a Prova Brasil, vão se aproximando, percebo que existe uma cobrança maior da equipe de articulação pedagógica da escola no sentido de dar mais atenção aos conteúdos de Língua</p>

Cobrança por bons resultados	<p>Portuguesa e Matemática. E isso acaba demandando em mais tempos de aula destas disciplinas. Geralmente, as turmas que serão submetidas às avaliações externas são observadas “mais de perto”, tanto pelas pedagogas, quanto pela Direção da Unidade Escolar. Acho que a cobrança e a pressão por bons resultados, para alcançar uma boa média no IDEB e também no ranqueamento implícito que existe na divulgação dos resultados alcançados pelas escolas na própria Rede, acabam contribuindo de certa forma para o aumento desta carga horária que os professores fazem quase que automaticamente, sem se dar conta de que esta demanda vem das avaliações externas (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).</p>
A centralidade das ações nas aulas de Língua Portuguesa	<p>Sem dúvida nenhuma, é o que eu estou te falando, não dá para trabalhar a Língua Portuguesa dissociada das outras áreas do conhecimento. A Língua Portuguesa perpassa por todas as áreas, então é claro que ao você ter que interpretar uma questão matemática, esmiuçar uma situação problema com eles, não é? Por exemplo, uma palavra como “diferença”. Qual é a diferença entre 35 e 20? Só fica claro que você está trabalhando o conceito de subtração aí se ele souber qual é a diferença. Qual é o significado da palavra diferença nesse contexto. Outra palavra da língua portuguesa “produto”. Onde você encontra produtos? No supermercado, onde encontramos produtos de limpeza, de higiene. Esta mesma palavra na linguagem matemática tem outro conceito, tem outro entendimento, é o resultado de uma multiplicação. O que é essa palavra dentro de um conceito de transformação? E vai por aí a fora... Fica difícil não associar a Língua Portuguesa a todas as outras áreas na avaliação, no nosso cotidiano de planejamento, seja ele de aula, de curso, tem que encaixar (Professora Ruth, Unidade Escolar. 4).</p>
	<p>Sim, a quantidade de tempos sim. Metodologicamente, nós continuamos</p>

<p>Ações de resistência</p>	<p>fazendo o que já fazíamos, mas a mensagem que recebemos é essa não é? Dar mais atenção às questões de Língua Portuguesa, dar mais atenção às questões da Matemática. Então, nós resistimos muito a isso, mas claro trabalhamos as outras áreas do conhecimento, mas é inegável que praticamente todos os dias os alunos têm aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Porque a ordem direta é essa! Que o aluno todos os dias tenham atividades de Língua Portuguesa e Matemática, porque são as disciplinas que são cobradas nas avaliações externas. Em todas as reuniões, tanto dentro da FME como dentro da escola, há essa preocupação que os professores dediquem um tempo maior a essas duas disciplinas. O avaliar para conhecer aconteceu uma vez só! Acho que foi no ano de 2014. Foi uma avaliação proposta pela FME, cujas turmas de 5º, 7º, e 9º anos fizeram, ou seja, todas as turmas do final dos ciclos fizeram essa prova e essa avaliação de todas as disciplinas, mas foi uma prova sem divulgação, não foi anunciada foi no estilo vestibular. Eu lembro que a escola que eu trabalhava na época recebeu um relatório, recebeu uma avaliação boa, sobretudo nas disciplinas de humanas. Mas, depois eles acabaram e o foco virou Língua Portuguesa e Matemática apenas. Uma forma que eles encontraram de tentar melhorar o IDEB, porque quando eles divulgam os dados a conversa é sempre a mesma, a preocupação com o IDEB, a preocupação com as verbas federais que chegam (Professora Lorrana, Unidade Escolar 2).</p>
-----------------------------	---

Quadro 10: Categoria 5 – Qualificar ou Padronizar?

Fonte: A autora, 2022.

Após analisarmos as falas das professoras, quanto à elaboração de seus planos de aula e de curso e a quantidade de tempos de aulas destinados especificamente para a disciplina de Língua Portuguesa, constatou-se que a maior parte, isto é, que 7 das 12 docentes entrevistadas

afirmaram não haver alteração nestes tempos de aula, pois a disciplina em questão já possuía uma carga horária maior que as demais disciplinas.

Como justificativa a esta informação, elas afirmaram que pelo fato da Rede Municipal de Niterói ser organizada em ciclos, os três primeiros anos de escolaridade são totalmente voltados para a alfabetização dos estudantes e a consolidação deste processo. Assim, tais docentes apontam que mesmo antes da divulgação dos dados apontados pelo SAEN, já era uma prática comum na Rede atividades de valorização e incentivo a leitura.

Algumas professoras como: Lorrana e Taiane da U. E. 2 e Renata da U. E. 3 trazem uma reflexão crítica acerca deste dado especificamente. Elas acreditam que este movimento acaba empobrecendo o processo educativo, pois a ênfase ao ensino da Língua Portuguesa acaba sufocando o aprofundamento curricular nas demais disciplinas.

Elas pontuaram que em alguns momentos existe uma grande pressão sofrida pelas escolas e pelos próprios docentes para que as aulas de Língua Portuguesa ocupem a maior parte do currículo e que as atividades desta disciplina sejam aplicadas todos os dias, principalmente quando as avaliações externas se aproximam.

Autores como Freitas (2015; 2016), Ball (2011; 2016) e Fernandes (2014; 2015), apontam para o crescimento dos processos de responsabilização dos resultados aferidos pelas avaliações externas. Responsabilização esta que, nas últimas décadas, tem recaído sobre professores e gestores, tendo em vista a cobrança por bons resultados e a pressão por desempenho.

Vale lembrar que este é um dos pontos que aparecem nos relatos das docentes e gestoras, ressaltando que tais ações precisam ser discutidas e problematizadas. Isso significa dizer que não podemos nos calar diante deste fato. Não podemos aceitar como norma o fato de que os professores e gestores sejam responsabilizados por este processo de busca por resultados e desempenho.

Com relação à questão da ênfase ao ensino da Língua Portuguesa, nota-se que apareceu em algumas falas das docentes como nos relatos a seguir:

Eu acredito que sim, porque nós sempre damos uma ênfase maior na parte de leitura, aos conteúdos de Língua Portuguesa, porque se o aluno não souber ler e interpretar, dificilmente ele irá se sair bem em avaliações de outras áreas do conhecimento (Professora Liliane, Unidade Escolar 1).

Como eu havia dito na questão anterior, as horas aulas foram influenciadas sim, porque as avaliações trouxeram muitas pressões. A escola sofre pressão! A escola pressiona os professores, isso acaba gerando intrinsecamente uma dedicação maior dos tempos e horas aulas para a disciplina de Linguagem. Não que Língua Portuguesa não seja importante! Ela é a base de tudo, é extremamente importante, mas não podemos dedicar 100% do tempo para isso. Todas as disciplinas estão interligadas e possuem o seu papel. Mas, por causa da pressão sofrida por escolas e professores que demanda diretamente das avaliações externas, acaba que os professores dedicam um tempo maior a ela, principalmente quando é a época de aplicação destas avaliações vai se aproximando (Professora Renata, Unidade Escolar 3).

Dentre as docentes que afirmaram que em suas aulas de Língua Portuguesa as avaliações externas (SAEN) não causaram nenhum tipo de alteração, nem quanto tempo destinado ao ensino, nas ações pedagógicas e na cobrança por performatividade, gostaria de chamar a atenção para as reflexões a seguir:

Eu acredito que não houve alteração, até porque Língua Portuguesa e Matemática, elas são disciplinas com maior carga horária. Então, elas já têm que ter uma carga horária maior, porque elas são o alicerce das outras disciplinas não é? Então, eu pelo menos, como professora do primeiro e segundo ciclo (do 1º ao 5º ano), no caso de Niterói, você já tem que destinar a maior parte da sua carga horária para Língua Portuguesa e Matemática, as outras disciplinas a carga horária já é menor, isso é natural. Então, acho que as avaliações externas não influenciam não. Isso não deixa de ser um estudo válido também, porque de qualquer forma você está ensinando o aluno a ler e a interpretar, a responder e a pensar. Eu acho que você tem que ensinar o seu aluno a pensar entendeu? Aí vem a questão dos porquês... Porque você escolheu essa? Porque você relacionou essa resposta a essa questão? Então, se você trabalhar estará dando uma ferramenta. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tinham que ser prioridade tem que ter um tempo maior mesmo (Professora Vânia, Unidade Escolar 3).

Não necessariamente, salvo em tempo de avaliações não é? Aquele tempo já programado, tipo: Em junho vai ter avaliação! Aí nesse mês, nessa semana, aí tem sempre um tempinho que é reservado ali para tirar algumas dúvidas, fazer os simulados, mas fora esse tempo que antecede a avaliação as aulas são

pensadas de acordo com o planejamento normal do currículo, das disciplinas, dos conteúdos. Mas, tem sempre assim, há sempre um tempo destinado para o preparo dos alunos, mas não é ao longo do período do ano letivo, isso ocorre em determinados momentos, geralmente, na semana que vão acontecer às avaliações (Professora Angélica, Unidade Escolar 3).

Isso aí não, porque o primeiro segmento já teve desde sempre uma ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. Eu, como profissional de outra área, desde que entrei na escola faço um movimento contrário. Eu faço um movimento de convencimento, de diálogo com as minhas colegas para expandir e utilizar efetivamente as Ciências tanto Naturais, quando Sociais, porque a partir delas as crianças conseguem ter mais segurança, conhecimento, aumenta o vocabulário. Eu não gosto de trabalhar em turmas de primeiro e segundo ano especificamente, por não me identificar com essa faixa etária. Eu admiro muito minhas colegas alfabetizadoras, de verdade, mas eu acho que às vezes nós focamos tanto na sistematização da Língua Portuguesa que a coisa “emperra”. O que a criança pensa, o jeito como ela pensa é calado! Muitas crianças não têm o hábito de conversar com adultos, com pessoas diferentes, os familiares muitas vezes não conversam com elas, ou entre si, são tratadas aos berros e palavrões! E quando chegam à escola os professores também precisam falar aos berros, então, a única forma de comunicação que elas sabiam utilizar, na escola não pode ser usada. Porque a escola está ali calando elas e ensinando conteúdos, então a quantidade de horas que se investe no primeiro segmento em Língua Portuguesa e Matemática, quase exclusivamente, não foram alteradas pelo SAEN. Ao contrário, ela foi legitimada por ele. O que também legitimou que as outras áreas do conhecimento fossem preteridas (Professora Karina, Unidade Escolar 4).

Considerando o exposto pelas docentes, o cerne das discussões na busca de resultados que orientem políticas públicas em educação é transpassado pela questão da avaliação. Ressalte-se que algumas destas avaliações se consolidaram como critérios na validação da qualidade. Autores com Freitas (2009) questionam este papel dado às avaliações e, destaca o equívoco dos manuais didáticos que situam a avaliação como uma atividade formal que ocorre no final do processo de ensino-aprendizagem, impondo-lhe uma visão linear. De acordo com o autor, a avaliação institucional deve ser um ponto de encontro entre os dados provenientes da avaliação dos alunos realizada pelos professores e a realizada pelo sistema, pois ambas têm como sujeito o aluno, figura central da escola.

Usando as palavras de Freitas (2009), reafirmamos que as avaliações (institucionais) devem ser um ponto de encontro entre os dados produzidos por elas e as avaliações externas, já que ambas devem ter o aluno como centro do processo avaliativo.

Portanto, tendo clareza de que a centralidade está no aluno, discutir a avaliação a partir do olhar das docentes, e de suas possíveis dificuldades, nos ajuda a compreender o processo que leva uma política até se tornar realidade, e nos dá elementos para analisarmos os impactos da mesma tanto sobre a escola, quanto nos alunos e no aprendizado.

Ao formularmos a sexta categoria, “Inquietações Docentes: vantagens e dificuldades nas/das políticas de avaliação externas”, buscamos apresentar algumas das inquietações relatadas pelas docentes sobre as avaliações, sobretudo, as externas. Por meio de seis subcategorias: excesso de Leitura; dificuldade de compreensão dos enunciados; tempo de realização das avaliações; questões descontextualizadas; aplicador: Um elemento estranho; formato: Questões de múltipla escolha, procuramos discutir sobre tais inquietações, pensando as avaliações externas a partir do olhar das docentes.

Categoria 6 – Inquietações Docentes: vantagens e dificuldades nas/das avaliações externas	Respostas das docentes
Excesso de Leitura	Bem, o que eu percebi foi na postura adequada para fazer essa prova. Eles acabavam de fazer a prova e já queriam levantar, conversar. E, por ser uma avaliação que possui muitos textos, e textos diversos, os alunos ficavam meio entediados e acabavam respondendo muitas questões de qualquer jeito. Quando chegava ao final prova, eles já estavam respondendo de qualquer jeito, porque estavam cansados de tanto ler textos. Eu percebi que, muitos ali tinham capacidade de responder corretamente, mas, por ser uma avaliação com muitos textos, eles apresentavam muito cansaço, e às vezes também tinham alunos que você pensava: “Esse aí não vai conseguir responder, mas eles respondiam!” Não sei

	<p>se porque a avaliação era de múltipla escolha também, talvez poderia colocar qualquer coisa lá e acertar. Então, eu não sei se é uma avaliação que realmente avalia o conhecimento! É isso! (Professora Daiane, Unidade Escolar 1).</p>
<p>Dificuldade de compreensão dos enunciados</p>	<p>A maior dificuldade que eu vejo são os enunciados que são muito grandes. Alguns não condizem com a realidade do aluno, com o cotidiano do aluno, alguma coisa muito difícil dele conseguir trazer para a realidade. Porque o aluno, ele vivencia muito a realidade, então pra ele conseguir resolver aquelas questões, ele precisa saber do que se trata. Então, os enunciados longos de algumas questões, acabam sendo cansativos, e a falta de diálogo entre as questões e o cotidiano do aluno. Eu acho que as maiores dificuldades pode se resumir nestas duas questões (Professora Renata, Unidade Escolar. 3).</p>
<p>Tempo de realização das avaliações</p>	<p>Na minha turma, acredito que seja a questão do tempo, porque eles não estão acostumados com uma avaliação que estipula um tempo específico. Geralmente, quando fazemos as avaliações trimestrais os professores separam um dia de avaliação para cada disciplina, e o aluno fica com a prova em mãos o tempo que ele achar suficiente. Já nas avaliações externas como o SAEN, ele precisa ler, responder e marcar o cartão resposta dentro de um período de tempo que eu considero pouco, e isso faz com que eles fiquem nervosos. Outra questão que dificulta são os enunciados das questões, pois às vezes eles são muito extensos. Devido a isso, na hora de responder as avaliações externas os alunos ficam muito cansados e acabam não se dedicando a leitura, marcam qualquer alternativa, só para acabar logo. Sinto que eles ficam inquietos quanto a isso (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).</p>
	<p>Eu acho que eles ficam muito nervosos sabendo que estão sendo avaliados, e muitos, também, não conseguem</p>

<p>Questões descontextualizadas</p>	<p>interpretar as questões. Essas questões são um pouco descontextualizadas, porque vêm de fora. É uma coisa de fora que talvez não seja a realidade daquela turma, pode até ser de um grupo de alunos, mas não é a realidade de todos. Então eu acredito que o nervosismo em realizar essas provas e a descontextualização das questões que não são do uso habitual deles acaba sendo um fator de prejudica a interpretação das questões. Eu acho que essa é maior dificuldade que eles encontram (Professora, Angélica, Unidade Escolar 3).</p>
<p>Aplicador: Um elemento estranho</p>	<p>Primeiro, eu observo que eles ficam muito tensos, ficam muito nervosos, provoca um nível de ansiedade muito grande. Percebi que eles ficam em um clima meio apavorado. Outra coisa é a presença de um aplicador estranho, a escola potencializa essa sensação deles de nervosismo diante daquela avaliação. Então, as vezes que eu pude acompanhar, ficar dentro da sala, os estudantes às vezes queriam coisas simples... Por exemplo, eu tento ajudá-los com os instrumentos, eu forneço régua, canetas, porque nem todos têm caneta preta ou azul, nem todos têm régua. Ensino a marcar o cartão resposta, tentamos fazer aquele tipo de acolhimento para lidar com os instrumentos. Outra coisa é que é muito cansativo, muitos deles depois que terminavam me procuravam dizendo: eu só fiz mesmo algumas questões, depois eu fiquei cansado e marquei qualquer coisa! Nós observamos que é cansativo mesmo. Outros falavam assim: eu só fiz as questões dos textos que eram pequenos, os textos grandes eu não li não, marquei qualquer coisa! (Professora Karina, Unidade Escolar 4).</p>
	<p>Eu acho que a maior dificuldade deles é quando você, enquanto professor, não trabalha esse tipo de questões. Se você trabalha, eles já estão familiarizados com esse tipo de prova. Não é que ele não saiba interpretar, às vezes o aluno até sabe, mas se ele não sabe lidar com aquele tipo de prova, com aquelas</p>

<p>Formato: Questões de múltipla escolha</p>	<p>perguntas que às vezes são mais capciosas, mais elaboradas, saber marcar nos quadradinhos. Porque no cotidiano da sala de aula, geralmente os professores não trabalham questões de múltipla escolha, geralmente são questões objetivas. Nas avaliações externas as provas vêm com muitos textos, e acaba sendo cansativo. Porque eles leem o tempo todo, respondem entre várias opções, leituras. Aí você tem que trabalhar muita leitura e interpretação com os alunos. Isso já os capacita a trabalharem com esse tipo de avaliação, de vez em quando você trabalhar esse tipo de avaliação, quando ele for fazer, não vai muita dificuldade. A não ser aquele aluno que já apresenta várias dificuldades mesmo. As provas em si, eu não considero que sejam difíceis, a questão é você estar familiarizado com esse tipo de avaliação (Professora Vânia, Unidade Escolar 3).</p>
--	---

Quadro 11: Categoria 6 – Inquietações Docentes: vantagens e dificuldades nas/das avaliações externas

Fonte: A autora, 2022.

Trabalhar com dados qualitativos exige do pesquisador uma análise detalhada do material coletado em suas incursões, sejam elas presenciais ou virtuais. De acordo com Lüdke e André (1986), os procedimentos analíticos adotados pelo pesquisador servem para verificar a pertinência das questões selecionadas.

Ante o exposto, constatamos que a maior preocupação das docentes era com os alunos. Em suas falas, elas demonstraram que as dificuldades dos alunos em realizar provas neste modelo era maior do que sua preocupação com o trabalho de avaliar a turma em si.

Os caminhos investigativos mostraram que tanto as docentes quanto os próprios estudantes encontraram dificuldades para se adaptarem ao processo avaliativo realizado por meio do SAEN. Diante disso, vale retomar a nossa questão inicial: Quais as maiores inquietações dos professores frente às políticas implementadas e não atuadas? Mas a pesquisa exigiu

que tal questão fosse desmembrada em duas vertentes, transformando-a em duas questões específicas: A 1^o analisando as dificuldades encontradas pelos alunos e a 2^o abordando as dificuldades encontradas pelos professores para realizar as avaliações do SAEN.

Para responder de forma satisfatória a estas questões, indagamos diretamente as docentes sobre as dificuldades e inquietações trazidas pelo SAEN ao seu cotidiano. Diante destes questionamentos criamos a última categoria, intitulada “Reflexos e Reflexões”.

A partir das inquietações e dificuldades apresentadas pelas professoras, obtivemos as seguintes reflexões que foram sistematizadas em 6 subcategorias: contexto social; falta de material didático; adaptações curriculares; dificuldade de acesso a questões anteriores do SAEN; cronograma de disciplinas; trabalho com textos e Imagens.

Categoria 7 – Reflexos e Reflexões	Respostas das Docentes
Contexto Social	Infelizmente existe um choque ou um desencontro de abordagens e conhecimentos entre o que o professor trabalha dentro de um contexto social, com as abordagens amplas de uma avaliação formal que sempre estará longe das experiências vivenciadas pelos alunos (Professora Maria, Unidade Escolar 2).
Falta de material didático	A maior dificuldade acredito que seja a falta de material adequado para trabalhar com os alunos. Às vezes, na escola, não temos papel ofício para imprimir atividades, às vezes a cota de cópias destinada a cada turma é insuficiente. Temos a proposta de apresentar aos alunos atividades semelhantes às cobradas no SAEN, mas em muitas ocasiões isso não é possível, devido à escassez de material. Quando trabalhamos atividades semelhantes às cobradas no SAEN, com as turmas, eu percebo que os alunos se sentem mais seguros na hora de fazer esta avaliação, porque não é um formato avaliativo estranho, é algo que eles já fazem em seu cotidiano, em forma de exercícios, nas

	avaliações trimestrais da aprendizagem, não é algo estranho (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).
Adaptações curriculares.	Acredito que ao longo do ano o professor tenha muitos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e, devido a demanda das avaliações, os professores também precisam de tempo para preparar os alunos para essas provas externas. Às vezes um conteúdo que você tinha preparado para trabalhar naquele período talvez acabe ficando atrasado, por causa destas avaliações externas. Temos que mostrar ao aluno como elas funcionam, como ele vai marcar um cartão resposta, como ele tem que interpretar um enunciado, então, isso acaba atrapalhando o que você, enquanto professor, planejou ao longo do ano (Professora Renata, Unidade Escolar 3).
Dificuldade de acesso a questões anteriores do SAEN	Na época em que trabalhei com o 5º ano, o que tanto eu como a outra professora tivemos mais dificuldade foi de encontrar provas anteriores para familiarizar os alunos com essa prova não é? Essa foi a maior dificuldade que encontramos. O que nós conseguimos encontrar foram simulados de Prova Brasil, mais dessa prova eu não encontrei versões anteriores das avaliações do SAEN. Por isso optamos por utilizar simulados e edições anteriores da Prova Brasil (Professora Daniele, Unidade Escolar 1).
Indisciplina x Trabalho Pedagógico	Acredito que uma das maiores dificuldades que existe para o professor é lidar com as indisciplina, que atrapalha todo trabalho pedagógico. Ou seja, além da falta de material, a falta de interesse dos alunos... entendeu? A falta de planejamento que nem sempre é disponibilizado para os professores prepararem as aulas, tudo isso atrapalha o ensino, o que acaba implicando diretamente nas avaliações internas ou externas (Professora Liliane, Unidade Escolar 1).

Cronograma de disciplinas	Conciliar o tempo, o cronograma das disciplinas que nós temos que ministrar durante o período letivo, com essas avaliações que às vezes não estão “batendo” com aquilo ali que você já está ensinando no seu cronograma de estudos. Então eu acho que essa é a maior dificuldade que nós temos para atender a essas avaliações externas. (Professora Angélica, Unidade Escolar 3).
Trabalho com textos e Imagens	Dificuldade nós sempre temos, e elas estão atreladas ao uso da mídia. Por exemplo, existem estudantes que não têm acesso a imagem como texto, e, então vem uma pergunta: Leia o texto abaixo: e aparece uma imagem. Então o que torna essa interpretação mais difícil? A questão do acesso às mídias, eu uso o meu celular, a minha internet para poder fomentar essa necessidade, então isso é uma dificuldade. É algo que dificulta realmente. A nossa escola não conta com laboratório de informática e muito menos com sinal de internet. Na maioria das vezes o recurso é pessoal, então acho que isso é um grande entrave que dificulta o trabalho (Professora Ruth, Unidade Escolar 4).

Quadro 12: Categoria 7 – Reflexos e Reflexões

Fonte: A autora, 2022.

Das 12 docentes entrevistadas, apenas 3 (Professora Fernanda, U. E 1, Professora Vânia, U. E. 3 Professora Karina U. E. 4) não relataram dificuldades em adaptar o trabalho pedagógico cotidiano às demandas provenientes das avaliações do SAEN. Achei necessário destacar suas colocações, mesmo que estas não façam parte do quadro de análise de conteúdo.

Não, não vejo dificuldade para preparar as turmas, já que utilizamos atividades semelhantes em nosso cotidiano. Geralmente, os alunos conseguem fazer as atividades propostas, embora às vezes apresentem dificuldades em uma questão ou outra isoladamente. Quando percebemos que um percentual muito grande de alunos não conseguiu obter um resultado satisfatório quanto à compreensão de algum conteúdo

especificamente, retomamos o assunto para tentar sanar esta dificuldade. Isso me leva a refletir sobre como eu posso avançar com meu trabalho, para que os alunos aumentem o nível de compreensão (Professora Fernanda, Unidade Escolar 1).

Isso depende muito da turma que você pega não é? Eu nunca tive dificuldade não. Então, quando você já sabe que vai ter a avaliação externa naquele ano e já começa a trabalhar conceito de tempo de antecedência, pegando avaliações anteriores, fazendo simulados com eles em sala de aula, eles vão bem. É legal porque eles mesmos viam onde tinham errado, eu questionava: Mas por que você errou? Por que você achou que essa era a questão certa? Assim você trabalha com os alunos, ele deu uma resposta errada. Não é que ele tenha que acertar tudo. Vamos pensando sobre as respostas que eles deram e questionando. Você tem que levar o aluno a pensar. Quando o aluno está sabendo ler geralmente não demonstra muita dificuldade, mas aqueles que não estão lendo, sempre apresentam alguma dificuldade. A única dificuldade encontrada por mim é no caso de uma avaliação que é feita em cima da hora, e você não tem tempo de preparar tua turma pra estudar o tipo de avaliação. Porque quando eles fazem, fazem tranquilos, fazem bem a prova. Não vejo assim, problema maior não. Só quando a turma é muito ruim de leitura, quando os alunos possuem muita defasagem de leitura e escrita, aí é mais complicado, mas fora isso eu acho tranquilo (Professora, Vânia, Unidade Escolar 3).

Eu não tenho dificuldade pessoal não. Minha dificuldade é o não concordar com tal política, minha dificuldade é não acreditar nisso, é fazer só para cumprir burocracia, eu faço muito mais. Eu não tenho dificuldade de ensinar os estudantes a lidar com esses tipos de questões, o que eu tenho dificuldade é em acreditar nessas questões. Então eu falo para instruir os meus alunos a não se apavorarem, faço para que eles não sejam pegos de surpresa, eu preparo eles só para que não se desesperem. Tem que ensinar a criança a se concentrar. Quanto mais nervosos estivermos, mais difícil será para realizar as atividades. Assim, passei a prepará-los para um desafio que era só deles. Infelizmente, somos produtos de uma escola que oprimia os estudantes a tirarem boas notas, como resultado, e aquela nota representava a nossa capacidade individual, o quando nós merecíamos, e quando chega até os nossos alunos um instrumento que vem de fora, acabamos reproduzindo pra eles essa mesma lógica, e tenho visto muita gente acreditando na meritocracia em conseguir visualizar quem é aquele aluno, quem é aquela criança, como é que ela chega à escola (Professora Karina, Unidade Escolar 4).

Uma fala que merece uma atenção especial é a apresentada pela professora Gisele U. E. 1. Na análise desta categoria (Reflexos e Reflexões) optei por não utilizar um discurso embasado nas categorias teóricas apresentadas pelos autores que dialogam com todo o texto, resolvi

apresentar a fala da docente citada a seguir, como embasamento da categoria empírica, surgida dentro da pesquisa.

Considero que a fala a seguir esta embasada no que defende Bardin (2011), quando ela valoriza a categoria empírica, que emergem da/na investigação, que nasce da relação com os atores que nos fornecem os dados. Ela é um retrato fidedigno das tensões sofridas pelos docentes. Gostaria de encerrar esta sessão com esta reflexão, pois a voz das docentes é a que se faz ecoar ao longo de todo este trabalho:

Minha maior dificuldade foi a de abrir mão do pensamento tradicional, isso foi uma dificuldade que professores que atuam há muito tempo também apresentaram. Porque nós estávamos preocupados com uma avaliação que medisse certos conhecimentos, então, selecionar um conteúdo, preparar uma atividade e avaliar essa atividade, visando o preparo do aluno para uma vida cotidiana, social, produtiva e de trabalho. Tive que buscar atividades e conteúdos que fossem atrativos para os alunos, que ficasse claro para o aluno a minha proposta. Outra questão que também considero extremamente importante é a questão psicológica dos professores, eu também me sinto avaliada pelo SAEN. Na verdade, estou sendo avaliada enquanto professora. O rendimento da minha turma nesta avaliação vai ser o espelho do meu trabalho. Então, eu também tive dificuldade de aceitar que isso agora será uma constante, que o meu trabalho também vai ser avaliado desta forma. Que o resultado desta avaliação, também vai espelhar o meu trabalho. Isso me incomodou muito a princípio, senti muita dificuldade. Não concordo em preparar o aluno para o SAEN. Muitos colegas na escola continuam trabalhando com sua rotina, com suas propostas antigas, e quando o SAEN vai se aproximando eles fazem um “preparatório” para o SAEN. Fazer Treinamentos mecânicos com os alunos, alguns professores não entenderam que não é necessário o treinamento e sim uma proposta de mudança na forma de trabalho, na seleção de conteúdos, na elaboração das atividades e, principalmente, na forma de avaliar. Nós podemos continuar trabalhando da mesma forma que já fazíamos há anos, e apenas montar um preparatório quando estivermos próximos a avaliação externa. Trabalhando um mês ou um bimestre em prol do SAEN, e isso não representa nenhuma mudança significativa nem para o aluno e tampouco para nossa prática diária (Professora Gisele, Unidade Escolar 1).

Ao analisarmos a fala apresentada pela professora Gisele, conseguimos observar a preocupação inicial levantada por esta investigação, a relação Avaliador/Avaliado, pois ela consegue descrever e compilar em poucas linhas como esta relação afeta a questão psicológica dos professores. A professora afirma que também se sente avaliada pelo SAEN. Ela destaca que, de fato, “está sendo avaliada enquanto

professora”, que o rendimento atingido pela sua turma nas avaliações do SAEN será utilizado como “espelho do seu trabalho”.

A professora nos chama a atenção para a dificuldade que ela, enquanto docente, tem de aceitar esta prática que agora é uma constante em sua vida, pois ela está “incorporada” em seus fazeres cotidianos. Ela reafirma a temática investigada nesta tese, ao destacar que o “Seu trabalho também vai ser avaliado”, que os resultados desta avaliação também servirão como base para avaliar a ela e às demais professoras desta Rede. Ela termina afirmando: “Isso me incomodou muito a princípio, senti muita dificuldade”.

5.1 Cotidiano x Avaliações: modifica (ações)?

A tensa relação entre as avaliações e o cotidiano escolar está intrinsecamente presente nas falas das docentes entrevistadas, porém dedicamos um momento especial para refletirmos sobre esta relação conflitante. Ao refletirmos sobre as questões norteadoras desta investigação, a relação entre cotidiano escolar x avaliação foi introduzida no debate. Diante disso, buscamos saber das docentes:

- As avaliações externas modificaram de alguma forma o cotidiano escolar suscitando reflexões sobre ele? Quanto a esta relação obtivemos as seguintes contribuições:

Nas reuniões pedagógicas, eu não me recordo de nenhuma reflexão mais aprofundada não. Sobre essa prova (SAEN) não! A reflexão foi mais pessoal, por parte de cada professor, do que de forma coletiva. Eu percebo que essa é mais uma reflexão de cada professor, do que pode melhorar ou sobre o que está bom. Assim, de forma coletiva não percebo esse movimento não (Professora Daniele, Unidade Escolar 1).

Desde a primeira questão, a reflexão em cima do desempenho da escola, da turma, dos resultados apresentados, ficou fechada apenas nas questões individuais. Ficou nesse nível de uma reflexão pessoal. Não tivemos nenhum momento de troca, de discussão coletiva. A FME deveria extrair melhores objetivos de uma avaliação tão ampla, afinal ela tem material para muitas

outras informações que ela não está usando como deveria também na escola, eles cometem o mesmo erro. Não se divulga que práticas pedagógicas bem sucedidas você desenvolveu! Qual foi sua práxis cotidiana que levou ao sucesso! Também não manifestam possibilidades de ajuda, quando uma turma ou um professor sente dificuldade nesse processo, também não é feita uma avaliação conjunta. Nós somos uma escola (Unidade Escolar), aquele aluno que hoje está no primeiro ano, ele vai chegar ao quinto, é isso que se espera. Então nós temos que ir trabalhando gradativamente esse estudante, não é deixar tudo para o segundo ciclo, tudo para o 5º ano. E, não somente atribuir toda a responsabilidade deste projeto avaliativo aos professores dos 4º e 5º anos. A falta deste momento coletivo de troca e reflexão que é muito importante, por ser fragmentado, não nos leva a uma reflexão em conjunto enquanto escola. O pensamento continua sendo fragmentado, a prática dos professores do primeiro ciclo é uma, e a prática dos professores do segundo ciclo é outra. Essa fragmentação não faz bem ao desenvolvimento pleno do aluno: ele tem uma proposta no início e depois tem outra proposta (Professora Gisele, Unidade Escolar 1).

Sim, porque se a turma ou a escola em si teve um desempenho muito baixo na avaliação, isso mostra que alguma coisa tem que mudar, e se a avaliação tiver bons resultados, quer dizer que temos que seguir pelo caminho que tem sido percorrido (Professora Lilian, Unidade Escolar 1).

Em minha opinião, estes dados servem como uma forma de diagnóstico para que os professores possam repensar sobre suas ações e criar novas propostas e ações de trabalho. Os dados nos levam a criar novas estratégias para dar apoio aos estudantes que tiveram dificuldades, que tiveram um baixo resultado na prova. Principalmente quando alunos que apresentam um bom desempenho no cotidiano não apresentam um desempenho satisfatório nas avaliações externas. O que observo é que os dados trazem sim provocações acerca da elaboração de novas estratégias para que os alunos alcancem bons resultados. Porque, na verdade, a gente acaba pensando em buscar no cotidiano, atividades com o mesmo formato, para que quando eles se depararem novamente com avaliações neste formato, eles não apresentem tantas dificuldades. A proposta do SAEN pode ser incorporada ao cotidiano, e não fazer parte de um momento de treinamento sem conexão com o que é vivenciado pelos alunos (Professora Fernanda, Unidade Escolar 1).

Sim, no caso da minha escola a avaliação mostrou que o nosso resultado foi bem melhor em Língua Portuguesa, disparado! Então nós percebemos que no ano passado nós fizemos o projeto de leitura, e o objetivo desse projeto era que as crianças tivessem contato com todos os gêneros textuais. Fizemos atividades simples, que não demandaram muito recurso financeiro, mas eles foram se ambientando com os gêneros textuais e quando os alunos fizeram a prova, nós vimos que aquilo deu resultado. Nós tínhamos um projeto muito legal em desenvolvimento para ajudar a escola na área da matemática (Professora Lorrana, Unidade Escolar 2).

A escola tem procurado investir em apoio para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades, principalmente de leitura e escrita. Esses reforços vão contribuindo para melhorar cada vez mais o nível de aprendizagem (Professora Maria, Unidade Escolar 2).

Sim, após a divulgação destes dados a equipe de articulação pedagógica (EAP) da unidade escolar sempre se reúne com os professores do 5º ano. Nós fazemos uma análise destes resultados, observamos e avaliamos os pontos fortes das turmas no SAEN, e os pontos fracos, em quais conteúdos nós podemos melhorar, quais deveriam acrescentar e quais ações pedagógicas devem ser mantidas. As avaliações do SAEN nos trazem uma espécie de diagnóstico das ações que já realizamos e uma reflexão sobre quais ações devemos tomar a partir dos resultados. Os dados nos levam a criar novas estratégias para dar apoio aos estudantes que tiveram dificuldades, que tiveram um baixo resultado nas avaliações externas (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).

Sim, sempre que temos um resultado não satisfatório, repensamos maneiras e práticas a serem feitas com os alunos, buscando auxiliá-los. Nós sempre estamos repensando a nossa prática! Poxa! A turma não foi tão bem ou pode alcançar melhores resultados, nós acabamos pensando em outras práticas para ajudá-los a desenvolver as suas potencialidades (Professora Angélica, Unidade Escolar 3).

Sim, porque essas avaliações são provas que são aplicadas por outras pessoas, que os alunos não conhecem, daí tem toda uma organização do espaço da sala de aula, que talvez não façamos uso no nosso cotidiano. Então, isso mexe com a estrutura da sala de aula. Talvez no nosso dia a dia nós não pensamos muito nisso. Nós organizamos a turma de uma forma, nós aplicamos a prova de um jeito, você tendo esse olhar de uma coisa que está vindo de fora da escola te dá outra visão sobre como o seu trabalho em sala de aula está sendo desenvolvido. Porque é uma outra pessoa na sua turma, aplicando uma avaliação que não foi elaborada por você. É uma avaliação externa para as turmas do 5º ano, então eu acho que é interessante este olhar de fora (Professora Renata, Unidade Escolar 3).

Eu acho que sim, porque é aí que vai entrar a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), porque quando você recebe estes dados, você precisa conversar em cima disto e analisar caso a caso, porque como eu falei anteriormente, depende muito do aluno. Tem aluno que é excelente em sala e de repente na avaliação externa não se saiu tão bem. Isso não quer dizer que ele não seja bom, às vezes o temor de uma avaliação externa, de estar sendo avaliado, às vezes pode acontecer de influenciar no resultado do aluno. Mas, sempre é um momento risco, um momento de reflexão mesmo, de você pensar, eu tenho que melhorar isso (conteúdo), se eles erraram muito determinado tipo de questão você vai rever a abordagem e trabalhar aquilo (conteúdo) novamente. Eu acho que não só as avaliações externas, mas em toda avaliação que você faça com o aluno, a

gente também está sendo avaliado, porque você pode estar achando que está tendo êxito, aí você elabora uma prova para o seu aluno e o resultado não é bom. Acredito que este retorno da avaliação é sempre um momento de você repensar (Professora Vânia, Unidade Escolar 3).

A forma como são passados esses dados de resultado para nós professores estimula a nos sentirmos envergonhados. É como se nós não estivéssemos fazendo um bom trabalho porque o resultado alcançado pela unidade escolar foi uma coisa assim. Então eu acredito que até provoca algumas reflexões pessoais. Essas reflexões que eu tenho são reflexões no sentido contrário, não que eu ache que o meu fazer pedagógico está sendo ruim, porque existe uma nota ruim. Com as minhas reflexões pessoais eu tento fazer uma avaliação um pouco mais ampla, um pouco mais global e eu faço a crítica do instrumento, porque aquele instrumento é aplicado na Rede toda, e eles não conhecem a comunidade da Unidade Escolar. Aí, vem um instrumento avaliativo de marcar X pra me dizer se meu trabalho é bom ou não ou se meu aluno é bom ou não! Eu questiono esse instrumento! Porque ele está partindo de uma premissa que é falsa! Está partindo da premissa de que os meus alunos estão no mesmo ponto de partida de outros que estão em outras vivências comunitárias. Então eu só acreditaria na meritocracia observando o resultado como um sintoma do processo, se eu tivesse certeza de que essas pessoas estão saindo do mesmo ponto de partida, e elas não estão. Tenho alunos em situação de vulnerabilidade, de risco constante. Então, aquele 4 dele não me diz sobre ele, nem sobre o meu trabalho! Diz-me que esse instrumento não o reconhece como sujeito merecedor de aprender e de ser cidadão (Professora Karina, Unidade Escolar 4).

Sim, refletir sempre é bom. Ou com um resultado ruim, ou com um resultado bom, refletir é sempre bom. Nós pontuamos as questões, é uma questão de gráfico? É uma questão de imagem? É uma questão de entendimento da leitura, interpretação? Então, nós fazemos um apanhado de onde é preciso aturar mais. Como eu já havia dito, nós sempre avaliamos o nosso trabalho, tendo retorno efetivo da FME ou um retorno interno que nós mesmas promovemos, para organizar as reflexões e as mudanças de estratégias que aparecem ao final de uma avaliação (Professora Ruth, Unidade Escolar 4).

Sim, a escola sempre leva um “puxão” de orelha embora façamos tudo para melhorar, nós estamos sempre melhorando, ainda que ainda não seja o resultado que é esperado pela FME, mas em relação ao que a escola estava nós sempre apresentamos melhoras, sem perder o que nós acreditamos de vista. Sem trabalhar somente em função dessas avaliações externas. Eu não acredito que isso foge a educação também, é treinamento mesmo, pra fazer a prova e dura o ano inteiro (Diretora Martha, Unidade Escolar 1).

Ao observamos os relatos das docentes e da gestora sobre as reflexões suscitadas pelo retorno dos dados obtidos após a realização do

SAEN, algumas questões foram pontuadas e, juntamente com elas, algumas modificações causadas pela ação direta destas avaliações no cotidiano da escola foram evidenciadas.

Os relatos apontam a necessidade da realização de mais momentos de reflexões coletivas dentro das Unidades Escolares do Município de Niterói, para que os resultados apontados pela política de avaliação municipal sejam de fato revertidos em ações que possam auxiliar as escolas, as professoras e os alunos da Rede. As análises trazem uma crítica à maneira desvinculada como as os estudos ocorrem. Segundo as professoras, as reflexões são praticamente individuais e mesmo com as reuniões de planejamento – que ocorrem semanalmente às quartas-feiras – o espaço para o debate não é suficiente, pois surgem outras demandas da escola durante estas reuniões: informes da FME e informes da própria escola, que subtraem o tempo destinado ao debate.

Em muitas ocasiões, apenas as professoras de cada ano de escolaridade conseguem se reunir para planejar as atividades (mensais ou semanais), deixando suprimido o tempo para o debate amplo. Nesse sentido, são raros os momentos em que todas as docentes podem se reunir e expor suas percepções sobre os dados obtidos por esta ferramenta avaliativa.

Elas acreditam que a realização de um trabalho gradativo, desde os primeiros anos de escolarização, seria a ação mais acertada a ser desenvolvida, visto que sendo o SAEN é uma ferramenta da Rede, todos os alunos irão passar por este momento, ou seja, todos serão avaliados. Desse modo, a unificação das ações pedagógicas desde os primeiros anos do ciclo seria uma maneira de propiciar aos estudantes o contato com este modelo avaliativo, evitando, assim, que ao chegar ao 4º e 5º anos eles sejam “submetidos” a um treinamento para a realização do SAEN. Portanto, a fragmentação das ações dos professores dos ciclos é um problema constatado pelas docentes. Elas acreditam que ao fazer um trabalho mais conectado, afinado, isto poderia resultar em um trabalho final de forma articulada entre as equipes dos segmentos.

As docentes apontam, ainda, que as avaliações do SAEN mexem com as estrutura organizacional das aulas, das salas de aula e introduz

elementos de fora da unidade, que geralmente não fazem parte do cotidiano das turmas avaliadas. Quanto à utilização dos dados obtido pelo SAEN, elas afirmam que ao observar e refletir sobre eles, o que se pode detectar é que estes dados trazem sim provocações acerca da elaboração de novas estratégias para que os alunos alcancem bons resultados. A maior parte das docentes afirma que faz uma análise destes resultados, observam e avaliam os conteúdos que foram compreendidos de forma satisfatória e os que não tiveram o mesmo resultado. Dessa forma, elas reorganizam as ações pedagógicas e elaboram estratégias na tentativa de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Ao refletirem sobre as ações da FME, a respeito da utilização dos dados obtidos pelo SAEN, as docentes afirmaram que a FME deveria extrair melhores objetivos de uma avaliação tão ampla. De acordo com elas, ao realizar o SAEN a FME produz um material rico em informações específicas sobre cada Unidade Escolar, mas o mesmo não vem sendo explorado em todas as suas potencialidades.

As docentes afirmaram que as boas práticas pedagógicas deveriam ser divulgadas, compartilhadas para todas as Unidades Escolares, e que as práticas pedagógicas bem sucedidas deveriam ser multiplicadas. Elas apontam a necessidade de além da reflexão individual do professor sobre o SAEN, a troca acerca das experiências que obtiveram êxito poderia contribuir com o processo de extração de informações e expansão destas experiências.

Ainda analisando os pontos que considerei mais marcantes, contidos na íntegra das entrevistas, gostaria de destacar as reflexões apontadas a seguir, não pelo grau de importância, mas pela formatação metodológica que elas receberam. As docentes reiteram a necessidade da FME tentar extrair o maior número de informações possíveis acerca dos dados apresentados pelo SAEN.

Para as docentes, por se tratar de uma avaliação tão ampla os resultados devem ter objetivos mais definidos. Porém, elas conseguem perceber a riqueza de detalhes contidos nos dados extraídos do SAEN acerca de cada U. E. Além disso, chamam a atenção para muitas outras informações ligadas à questão da aprendizagem.

As docentes trazem à tona a questão das práticas pedagógicas de sucesso realizadas em cada unidade. Elas acreditam que estes procedimentos metodológicos precisam ser divulgados dentro e fora das escolas, e que a não divulgação destas “boas” práticas pedagógicas é um erro, tanto das escolas individualmente, quanto da FME.

Diante disso, elas enfatizam a necessidade de ampla divulgação destas práticas, quais foram às metodologias, quais foram às estratégias, quais foram às abordagens que culminaram no sucesso nas/das avaliações? Sobre esse assunto, a professora Gisele U. E. 1 chamou-nos a atenção para a utilização dos dados como forma de diagnóstico, para que os professores possam repensar sobre suas ações e criar novas propostas e ações de trabalho.

Qual é a importância do retorno por parte da FME (feedback) para os professores? O que a FME poderia fazer para que as escolas alcançassem melhores resultados? Melhor dizendo, o que a FME poderia extrair dos dados apontados pelo SAEN? Quais as informações mais necessárias que pudessem contribuir para alavancar a educação no Município de Niterói, para termos um retorno e fazer essa reflexão. Que partisse da FME para as escolas propostas efetivas de mudança, para que outras escolas realizassem as mesmas ações. Divulgar mesmo o trabalho realizado para toda Rede. Não apenas apresentar as escolas os resultados obtidos por elas, se a escola foi bem classificada ou mal classificada. Professora Gisele, Unidade Escolar 1).

Outra questão que ganhou destaque foi a ponte feita pela professora Lorrana (U. E 2) entre os bons resultados alcançados pela sua Unidade Escolar nas avaliações externas e as ações de incentivo a leitura realizadas na escola. Ela relata que o contato com a leitura é algo “muito forte” na escola. As turmas realizam um sarau, no qual as suas produções são apresentadas a outras turmas; a produção textual dos alunos é exposta e as ações de leitura e interpretação fazem parte das ações cotidianas realizadas na U. E. culminando em bons resultados em Língua Portuguesa, por parte dos alunos do 5º ano avaliados pelo SAEN.

A seriedade dos dados produzidos pelas avaliações do SAEN fica evidenciada na reflexão exposta pela professora Taiane. Segundo ela, após a divulgação dos dados oficiais do SAEM para cada U. E. sempre é

feita uma análise destes resultados, observando e avaliando os pontos fortes das turmas e os pontos fracos, em busca de compreender sobre quais conteúdos a escola precisa melhorar, o que deve ser acrescido, retirado, e quais ações pedagógicas devem ser mantidas.

Em suma, as falas das docentes sugerem que as avaliações do SAEN trazem uma espécie de diagnóstico das ações que já foram realizadas por elas, além de uma reflexão sobre quais ações ainda devem ser tomadas, metodologicamente falando, por cada escola. Assim, ao concluir esta seção, construída a partir do olhar das professoras sobre o SAEN, trouxemos a fala da professora Vânia, que expressa com maestria o que vimos discutindo no decorrer deste trabalho, compreendendo que: “Quando você recebe estes dados, você precisa conversar com ele, analisar caso a caso”.

6

Avaliador/Avaliado: principais atores do/no processo avaliativo

De acordo com os estudos realizados por Ball (2016), os professores são os principais atores envolvidos em todas as políticas encenadas na escola. Nas palavras do autor, as políticas não devem ser implementadas sem a reflexão ativa dos educadores, daí a necessidade de pensar que os processos educacionais, sejam eles quais forem e a quais esferas pertençam, passam impreterivelmente pelas mãos dos professores. Afinal, são eles que estão no chão da escola e, por esse motivo, são eles que tornam possíveis as políticas pensadas nos gabinetes.

Os professores são os principais responsáveis pela realização das ações propostas pelas secretarias de educação, em todos os níveis. Porém, temos observado a perda de parte da autonomia dos docentes após a implementação de algumas políticas públicas no campo educacional, principalmente no que tange às avaliações externas. Nota-se, portanto, que esta perda na autonomia pode ser refletida na forma como os professores são responsabilizados pelos resultados obtidos por suas turmas nas avaliações externas, sejam elas nacionais ou municipais. Foi pensando nessa autonomia docente que buscamos trabalhar com as professoras, dando a elas o devido protagonismo que merecem, desde pensar as políticas até a sua implementação. Nesse sentido, elas foram indagadas sobre a conscientização de que as políticas implementadas nas escolas são dependentes das suas ações e intervenções e sobre a sua opinião sobre este movimento de avaliar não apenas o resultado da Rede, ou da escola nas avaliações externas.

Temos observado, inclusive nas falas das docentes, que cada vez mais o trabalho do professor é avaliado pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), pela direção das Unidades Escolares e no topo desta pirâmide pela Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).

Questionamos as professoras sobre este aspecto, pois a partir de suas percepções é possível compreender melhor sobre como elas pensam este movimento. Diante disso, trouxemos para a pesquisa a seguinte reflexão:

- Os professores possuem a consciência de que são os principais atores para que as políticas propostas possam ser colocadas em prática no chão da escola, de acordo com a realidade social na qual cada unidade escolar está inserida?

Além disso, com base no roteiro de entrevistas, questionamos:

- Você consegue perceber que as avaliações externas além de avaliar o desempenho dos alunos, também podem ser usadas como ferramentas para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores?

Em relação a estas duas indagações, apresentamos as seguintes opiniões das docentes:

Sim, no fundo essas avaliações acabam sendo utilizadas para avaliar, de certa forma, o trabalho que é desenvolvido nas escolas. Em todos os momentos o trabalho do professor é avaliado, aliás, nós somos avaliados em tudo o que fazemos na vida. As avaliações externas acabam sendo mais uma ferramenta de controle da escola e da FME na vida dos profissionais da educação (Professora Daniele, Unidade Escolar 1).

Exatamente, uma demanda tão grande que é exigida para por em prática um mecanismo avaliativo desses. Uma Rede tão grande implica em uma demanda muito grande para que esta avaliação seja realizada: aplicar, corrigir, tabular, e ela está sendo muito mal aproveitada. Mas, como ela está sendo deficitária, eu acho que esse mecanismo precisa ser bem mais aproveitado. Esse sistema de avaliação deve ser oneroso para a Rede, e ele tem condições de ser melhor aproveitado, de forma que o professor faça uma avaliação do seu próprio desempenho, uma avaliação do desempenho das escolas, e um retorno sobre o que se pode mudar o que se precisa melhorar e o que está dando certo, para que essas práticas sejam multiplicadas na Rede, e infelizmente, isso não é feito (Professora Gisele, Unidade Escolar 1).

Eu acho que com essas avaliações dá pra você ter certa noção do trabalho desenvolvido pelo professor, mas, por exemplo, se toda a turma for muito mal com relação aos resultados apresentados, é preciso haver uma reflexão, o que está acontecendo? É uma turma com alunos com muita dificuldade? Agora, se um ou outro aluno vai mal, se um ou outro vão muito bem, há essa heterogeneidade, se há essa diferença, eu acho que a questão não está no professor, é preciso avaliar sim, como há a equipe pedagógica na escola, que avalia o trabalho do

professor, mas eu acho que isso é uma questão muito profunda, você afirmar que a culpa é do professor (Professora Liliane, Unidade Escolar 1).

Com certeza, todos nós educadores somos avaliados o tempo inteiro, em nossas ações, escolhas e tudo mais. Eu acredito que tais avaliações servem para avaliar não somente o nível de conhecimento das turmas da Rede Municipal de Niterói, mas também o trabalho pedagógico que é desenvolvido pelas Unidades Escolares e também pelos professores. Com qual objetivo? Ainda não sei, visto que não vimos por parte da Fundação Municipal de Educação (FME), ações voltadas especificamente para buscar sanar a defasagem apresentada pelas turmas do 5º anos, ao que tange ao conteúdo curricular de Língua Portuguesa. A comunidade escolar precisa de ações em formas de políticas públicas, voltadas a este fim (Professora Fernanda, Unidade Escolar 1).

Com certeza, a impressão que eu tenho quando os dados chegam, e quando vem alguém da FME para poder fazer essa análise de dados, é assim, que os professores levam um puxão de orelha, com educação. Em nenhum momento a FME para pra mensurar as dificuldades; em nenhum momento se avalia os problemas. Isso é muito injusto em uma avaliação externa, é você não levar em consideração o público que aquela escola recebe. Então a escola recebe um resultado negativo, porque não bate a “meta” e parece que aquele grupo de professores não estivesse fazendo o necessário! E estão! Eu trabalho em uma escola na qual as pessoas são muito comprometidas, mas, não são milagreiros (Professora Lorrana, Unidade Escolar 2).

As avaliações externas não condizem com a realidade dos alunos. Portanto, não irão conseguir avaliar o desempenho e o trabalho dos professores (Professora Maria, Unidade Escolar 2).

Sim, acredito que este modelo avaliativo além de levar em conta a avaliação dos alunos, também avalia os professores. O que observo é que os dados trazem sim, provocações e observações detalhadas do trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. Estas avaliações são capazes de captar se determinada escola propôs a elaboração de novas estratégias para que os alunos alcancem bons resultados, se os professores em suas práticas tiveram êxito ou se a turma não alcançou os objetivos propostos. Devido a isso, acredito que sim, estas avaliações servem para avaliar o trabalho que é realizado pelos professores da Rede (Professora Taiane, Unidade Escolar 2).

Sim, eu percebo! O professor cuja turma teve um resultado considerado insatisfatório, no mínimo vai se questionado sobre sua prática! Quando ele não for questionado pela direção, vai ser questionado pelas autoridades da escola os pedagogos: “Ah! Sua turma não foi bem!” Então é uma questão é vamos dizer... É um instrumento que acaba sendo utilizado para avaliar o professor também! Para cobrar os resultados do professor! A culpa do mau desempenho sempre recairá, nem que for em parte, nos ombros do professor, porque ele está ali naquele

grupo. Ele é o responsável por dinamizar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Quando há um resultado não satisfatório: Ah vamos repensar na prática! Mas você está dando isso (conteúdos)? Você está fazendo isso (atividades)? Sempre vai ter essa questão que, vai cair nos ombros do professor! Então estas avaliações acabam sendo usadas para avaliar o desempenho e a prática docente do professor (Professora Angélica, Unidade Escolar 3).

Com certeza! Eu acredito que se a turma tirar um resultado muito ruim, já vai acender um alerta falando assim: “Ah! Então, essa turma não foi muito bem!” Ó que será que está acontecendo? Com certeza é uma forma implícita de observar como está sendo executado o trabalho do professor ao longo do ano. Eu acho que não se deve basear apenas por uma avaliação externa, porque às vezes o aluno não vai bem naquela prova, às vezes ele se sente pressionado, até por uma figura estranha na sala de aula (aplicador), tem que se acostumar. Tem alunos que potencializam em uma disciplina, mas em outra ele não se sai muito bem, mas isso não quer dizer que ele seja um aluno ruim. Então, estas questões são muito delicadas para você definir em apenas uma prova, em uma avaliação externa só. Apesar de que eu considere a ideia incrível, mas ela precisa ser feita com muito cuidado (Professora Renata, Unidade Escolar 3).

Eu acho que a mesma coisa de você avaliar o aluno. Assim como não dá para medir o conhecimento do aluno, você também não pode avaliar o trabalho do professor, somente por essas avaliações externas. Porque às vezes a avaliação da turma não foi bem, mas não reflete o conhecimento real da turma, entendeu? Lógico, que se a turma toda teve um desempenho muito baixo, é ruim, mas quando fica lá no mediano... Essas avaliações externas dão um parâmetro, mas não posso dizer é muito bom ou é muito ruim. Não dá pra você ter certeza. Só dá pra ver quando é muito ruim mesmo! Eu acho que a educação, o conhecimento da escola, ele é muito mais amplo do que estas avaliações externas. Conhecimentos pra vida, em todos os sentidos. E quando ele é trabalhado mesmo, em termos de aplicabilidade de conhecimentos, a prova não deixa refletir isso. Então, você também não pode avaliar se o professor é bom ou ruim, medindo apenas por uma turma, pois, às vezes, o tipo de questão não foi bem trabalhada em como fazer. Mas na minha opinião não reflete a realidade da turma, não reflete os aspectos que o professor desenvolveu. Não podemos afirmar que o professor é bom ou ruim. As vezes o professor é bom, mas a turma naquele momento não se desenvolveu bem, quando a turma é muito, muito, muito ruim você vê que ou o professor não trabalhou nada, ou a turma já veio muito ruim mesmo (Professora Vânia, Unidade Escolar 3).

Que elas podem, elas podem dependendo de quem as interprete! Aí é a questão da interpretação da estatística. Se quem está interpretando a estatística entender que aquele percentual reflete diretamente a qualidade do meu trabalho, ele pode avaliar, porém ele está fazendo uma avaliação superficial! Porque ele não conhece realmente qual é o meu trabalho, como eu desenvolvo as atividades, quem são os meus alunos, quem é a minha comunidade. Eles podem quantificar, e julgar o meu

trabalho sem conhecimento de causa, mas isso não reflete a complexidade do fazer pedagógico que eu desenvolvo junto com os meus alunos. Os meus estudantes não são representados por estes números, e eu também não me sinto representada por esses números (Professora Karina, Unidade Escolar 4).

Tenho certeza absoluta que sim, se o professor está focado apenas no desempenho do aluno e ponto! Ele não vai olhar isso, mas se ele está focado no desempenho do aluno e, no que levou ao não sucesso em alguma avaliação? Tem haver com o que você deixou de fazer como professor? Qual é o conceito que você não trabalhou e que você precisa trabalhar para esse menino caminhar melhor? Então, está extremamente ligado a avaliação do professor, por isso eu acho que na verdade avalia muito mais o professor do que o estudante. No meu ponto de vista, daquele professor que quer melhorar o seu trabalho para poder aproximar o seu estudante das propostas que vêm nas avaliações externas (Professora Ruth, Unidade Escolar 4).

Como se pode observar, ao longo de todo o trabalho fizemos questão de trazer para cada item contido na entrevista a perspectiva de cada docente entrevistada. Diferentes visões e diferentes abordagens dentro de um mesmo tema, evidenciadas por meio de respostas ricas e diversas acerca de uma mesma indagação.

A maneira como as professoras participaram das entrevistas foi ao mesmo tempo gratificante e surpreendente. Ao serem indagadas, demonstraram ter consciência sobre as avaliações externas e os seus impactos, tendo em vista que vivenciam a experiência de uma avaliação, isto é, o SAEN na Rede Municipal de Educação de Niterói. Em função disso, suas respostas transcendem os objetivos da pesquisa.

Através dos resultados gerados pela pesquisa, contidos nas falas das docentes, esta tomada de consciência pode ser facilmente percebida. Dentre as 12 professoras entrevistadas, 10 foram incisivas ao afirmar que sim, que a proposta de avaliação do município de Niterói além de avaliar o desempenho dos alunos da RMEN, também pode ser utilizado como um mecanismo para avaliar o trabalho dos professores.

Apenas duas professoras discordaram desta hipótese e trouxeram suas justificativas. A professora Maria afirmou que as avaliações externas não condizem com a realidade dos alunos. Portanto, não irão conseguir avaliar o desempenho e o trabalho dos professores. Ao utilizar a palavra desempenho a docente demonstra claramente que tem consciência dos

objetivos das avaliações, porém, não acredita que estas medidas de desempenho sejam capazes de representar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

A professora Karina (U.E. 4), por sua vez, afirma com toda clareza que sim, estas avaliações podem avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores, mas chama-nos a atenção para as ações da FME, quando afirma que "esta análise avaliativa vai depender de quem irá interpretar estes dados apresentados pelas avaliações". Esta professora traz uma crítica à construção e análise dos dados (números interpretados apenas estatisticamente), sem a reflexão acerca do que aqueles sujeitos avaliados foram capazes de produzir.

Ao questionar a utilização e interpretação meramente estatística dos dados produzidos nas referidas avaliações, a professora Karina trouxe para a discussão outra temática que passa pelo viés da autoavaliação. "Será que o trabalho realizado por mim, enquanto docente, pode ser traduzido por este ou aquele percentual apontado pelos dados das avaliações? Será que estes dados estatísticos são capazes de refletir diretamente a qualidade do meu trabalho? Acredito, indagou-a, acrescentando que estes "números" aferidos pelos dados das avaliações até podem avaliar uma questão específica".

Porém nas palavras da professora Karina, eles estariam apenas realizando uma avaliação superficial. Afinal, estes dados estatísticos não são capazes de captar as entrelinhas do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. De acordo com a professora Karina, estes dados não têm como avaliar o desenvolvimento das atividades. "Eles não conseguem distinguir alunos oriundos de escolas situadas em área de conflito" (Professora Karina, U. E. 4).

Finalizando este momento, inspirada nas considerações feitas pela professora Karina, gostaria de afirmar que os dados estatísticos apresentados pela avaliação do SAEN podem quantificar e julgar sem conhecimento de causa.

Para a referida professora "o trabalho pedagógico desenvolvido por ela não reflete a complexidade do que ela desenvolve junto com os seus alunos". Coaduno com a professora Karina, quando ela afirma que "os

estudantes não são representados por estes números, e ela também não se sente representada por eles”.

Acredito que ações, reflexões e pessoas não podem ser quantificáveis, o desenvolvimento precisa estar para além do desempenho. Não somos números! Não somos dados! Não se pode aferir, quantificar, classificar ou desqualificar os seres as ações e suas construções de conhecimento, sem um olhar apurado dos sujeitos.

7 Conclusões

A escola pública é a maior invenção do mundo, aquela que permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura.

Darcy Ribeiro

Neste momento, retornamos ao início deste processo investigativo trazendo para a reflexão o título desta tese “Avaliador/Avaliado: “Sujeito e Objeto das/nas Políticas de Avaliação”, ressaltando o aspecto motivacional que por vários caminhos me trouxe até aqui. Ao longo desta análise, alguns fatores tornaram-se protagonistas da pesquisa, tanto na perspectiva das docentes e gestoras pesquisadas quanto nas suas percepções sobre o tema abordado.

A escola pública luta bravamente pela vida, pelo direito a pulsar suas próprias aspirações de seguir seu caminho fazendo suas construções e reconstruções. Os docentes que nela atuam lutam pelo direito a uma escola pública com base no diálogo, na escuta e na valorização do conhecimento que é produzido dentro e fora dela.

Essa investigação surgiu em meio a vários questionamentos. Assim, com base na dialogicidade presente nas palavras de Freire, buscamos respostas para as perguntas que motivaram esta pesquisa.

Quando levantamos questionamentos como: As escolas fazem políticas? Os docentes estão cientes do seu protagonismo nas ações propostas, atuadas ou implementadas dentro das unidades escolares? As ferramentas avaliativas podem ser construídas no chão da escola, ou somente as instâncias governamentais seriam capazes de propor ações desta natureza?

Esta investigação nos afirma que sim. As escolas fazem as políticas, as adaptam, as resignificam e as encenam.

Trazer o protagonismo das ações realizadas pelos professores que atuam na escola pública foi um dos principais objetivos desta investigação. Fazer com que estas profissionais tivessem um lugar de escuta, debate,

reflexão e valorização de suas ações tornou este objeto de pesquisa extremamente próximo dos sujeitos que a tornaram possível. Podemos afirmar que as professoras da Rede Municipal de Educação de Niterói (RMEN) foram as protagonistas desta pesquisa.

Como realizar uma investigação desta natureza sozinha? Como pesquisar sobre as percepções dos professores sem fazer com que eles estivessem presentes neste debate? Como tornar possível o desafio de construir metodologias alternativas de investigação, visto que todas as ações de coleta de dados foram alteadas pela pandemia?

A realização desta pesquisa seria impossível sem a participação efetiva das educadoras e gestoras do município de Niterói, em especial os que atuam diretamente nas turmas do 5º, grupo do qual durante muito tempo tive o privilégio de fazer parte. Não teríamos alcançado os mesmos resultados se as professoras não abraçassem essa ideia, se não se percebessem representadas pelas questões que motivaram esta pesquisa.

Em relação ao caminho metodológico desta investigação, resalto que ele surgiu, primeiramente, das inquietações percebidas por esta pesquisadora, na ocasião em que atuou nas turmas do 5º ano de escolaridade, em Niterói (segundo ciclo). A seleção da escolas utilizadas como campo investigativo partiu da análise de suas evoluções em termos de desempenho nas avaliações do SAEN propostas pela FME. Após selecionar as 4 escolas com resultados que demonstravam evolução na realização deste processo avaliativo, buscamos os contatos das docentes que atuavam nas referidas turmas.

Das quatro escolas pesquisadas, em apenas uma existem três turmas de quinto ano. Baseado em princípios éticos, os nomes das escolas não foram divulgados, elas aparecem na análise desta investigação de forma numerada: Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4. Os nomes das docentes e gestoras também foram substituídos por nomes fictícios, a fim de garantir-lhes o direito do anonimato.

Outra opção metodológica foi a não divulgação dos dados quantitativos das quatro escolas pesquisadas, visto que tais informações constam nas plataformas digitais da FME, e realizando-se uma comparação dos dados de desempenho nas últimas edições das

avaliações do SAEN, seria possível identificá-las. Todos estes cuidados foram tomados para garantir a idoneidade do processo investigativo e o anonimato das professoras e gestoras, que gentilmente compartilharam comigo suas percepções e me ajudaram a problematizar as questões investigativas propostas por este trabalho.

Pode-se concluir que as avaliações externas do SAEN, propostas pela FME, trouxeram preocupação, desconforto e um sentimento de responsabilização para docentes e gestores. Em vários momentos as professoras utilizaram a expressão: “Minha turma!” “Minha escola!” Juntamente com a questão do pertencimento notório nas expressões, este fato está diretamente ligado a questão da responsabilização das professoras pelos resultados alcançados por suas turmas em avaliações externas em todos os níveis. Durante a pesquisa foi possível perceber nas falas das professoras as inquietações e preocupações com relação ao desempenho que os “seus” alunos teriam nestas avaliações. Para elas, era o nome delas que estava sendo avaliado, isto é, o trabalho realizado por elas estava sendo colocado em questão.

Este fato reitera um dos questionamentos que serviram como base para esta investigação: As avaliações externas influenciam direta ou indiretamente nas escolhas metodológicas realizadas pelas professoras? A pesquisa nos aponta que sim, pois em diferentes momentos as professoras relataram adaptações metodológicas em suas ações cotidianas, seja na escolha dos materiais pedagógicos utilizados, seja na apresentação de questões no formato de “múltipla escolha” para os estudantes, seja na realização de “simulados” que de fato são ações de treinamento dos estudantes para a realização das avaliações do SAEN.

Os relatos das docentes e gestoras constatarem que elas fizeram ajustamentos nas metodologias de trabalho. Mesmo que elas os classifiquem como secundários, a organização das metodologias propostas sofreu sim alterações. O fato constatado é o que, mesmo intrinsecamente, o SAEN trouxe alterações para o cotidiano das escolas. Houve mudanças nos fazeres docentes, mesmo que alguns relatos discordem disso a maioria comprovou este fato.

Uma das falas que ganhou destaque é a de que “Não fazemos o que não acreditamos!” Acredito que, ela é um marco para a pesquisa, visto que, as políticas de avaliação do SAEN trouxeram para as docentes uma visão crítica deste modelo avaliativo.

Outra questão suscitada pela pesquisa é a proposta de problematizar as tensões causadas pelas avaliações externas nos fazeres docentes, buscando traduzir estes sentimentos a partir dos seus próprios relatos, de suas próprias experiências. Acredito que este objetivo tenha sido atingido de forma satisfatória. Mesmo que de maneira remota, as entrevistas com as profissionais trouxeram uma riqueza de detalhes, de informações, concepções e contribuições que tornaram esta tese o que ela é hoje.

Durante o período de realização das entrevistas com as docentes e diretoras, pude sentir um pouco das suas inquietações, pressões e preocupações. Não pela realização de mais uma avaliação externa, mas por esta avaliação externa ser elaborada especificamente pela Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).

Era nítido nas falas das professoras a apreensão com a realização das avaliações propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN). A pesquisa realizada apontou que todas as profissionais envolvidos nas turmas avaliadas buscam preparar os alunos da melhor maneira possível para que os estudantes tenham ferramentas para relizar uma boa prova.

A preocupação das docentes não se encerrava no fato de que, “sua turma” iria realizar “mais” uma avaliação externa. Por ser uma avaliação da Rede municipal de Niterói, constatou-se que há uma cobrança por parte das gestoras e das professoras com relação aos resultados alcançados pela sua turma.

A sensação de responsabilização discutida por Ball (2016) e Freitas (2012), fica nítida neste momento da pesquisa. A pressão da FME sobre as gestoras e, concomitantemente, sobre as professoras, pode ser constatada em vários momentos expressos nos relatos das docentes apresentados anteriormente.

Ressalte-se que as avaliações do SAEN fazem parte de uma concepção de política pública que visa a melhoria da qualidade da educação oferecida em Niterói. Porém, a partir dos dados produzidos e analisados nesta pesquisa, dados estes que refletem a realidade da avaliação escolar na Rede Municipal de Niterói, constatamos que até o presente momento os resultados do SAEM não foram transformados em políticas públicas efetivas, com o objetivo de auxiliar as escolas, sobretudo as que tiveram resultados considerados insatisfatórios nestas avaliações.

Um dos objetivos iniciais desta investigação era observar se as políticas de avaliação propostas pelo SAEN contribuíam de alguma forma para a aprendizagem dos alunos. Ao analisar os dados obtidos pelas 4 escolas pesquisadas nas últimas edições das avaliações do SAEN, observa-se uma melhora gradual de desempenho, algo que pode ser constatado nos relatos das professoras nas entrevistas.

Os dados produzidos pelo SAEN demonstram que as escolas pesquisadas tiveram um desempenho melhor nesta última edição da prova, fato que se manteve de forma gradativa.

Porém, um fato que posso considerar, um achado da pesquisa, é o grande interesse por parte das professoras sobre a utilização dos dados produzidos por estas avaliações. Em vários momentos as professoras das 4 unidades fizeram questionamentos sobre a utilização destes dados, de como a FME poderia utilizá-los para ajudar de alguma maneira escolas contendo estudantes com defasagem de aprendizagem.

Compreendo o desafio de acompanhar, tabular e analisar os dados produzidos por uma avaliação de uma Rede de educação do porte da RMEN. Analisar os dados produzidos por este instrumento avaliativo pode se configurar em uma tarefa extremamente difícil. A análise destes dados precisa ser realizada de forma detalhada, levando em consideração a complexidade do acompanhamento destas informações.

As professoras apontam que na ocasião do retorno dos dados “produzidos” pela FME nas avaliações do SAEN para as escolas, são apresentados os resultados de cada aluno de cada turma do quinto ano (que podem variar em uma, duas, ou três turmas por unidade escolar). Estes alunos são citados nominalmente, e seus resultados na avaliação do

SAEN são tabulados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que demanda excessivo trabalho de análise destes dados por parte da equipe da FME. De fato, as avaliações dos SAEN trazem um relato detalhado dos resultados obtidos por cada aluno de cada turma de cada escola.

Nesse sentido, o SAEN fornece às escolas dados em forma de relatórios analíticos (em anexo), referentes ao quantitativo de acertos dos alunos de cada turma da escola e ano de escolaridade. Além disso, indicadores de aprendizagem por disciplina são apresentados sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com título de relatório analítico, a FME envia uma tabela com os indicadores de aprendizagem para as turmas do 5º ano (em anexo). Como se pode observar a palavra usada nos documentos devolvidos pela Fundação para a escola traz a expressão: Indicadores de Aprendizagem, quando de fato o que as avaliações estão verificando, apurando, aferindo é o desempenho.

Partimos do princípio de que a função do SAEN é produzir dados detalhados sobre o desempenho das turmas submetidas a ele. Porém, durante a realização da pesquisa este fator apareceu em muitas falas das docentes, que questionam a forma como estes dados são “devolvidos” para as Unidades Escolares.

Tal afirmação está presente na fala da professora Lorrana, que na ocasião de sua entrevista afirmou que a escola na qual trabalha recebeu a visita da comissão de avaliação da FME, a equipe afirmou que o objetivo da visita era analisar os resultados produzidos pela escola na última edição do SAEN, e discuti-los com o grupo de professoras.

A professora chama-nos atenção para o fato de que a equipe de avaliação não apresentou propostas efetivas, transformadas em ações práticas que pudessem ajudá-las a corrigir as questões de defasagem de aprendizagem. Ela ainda aponta que a visita da FME não ocasionou uma reflexão aprofundada, tampouco propostas de ações que pudessem melhorar as defasagens de aprendizagem que o desempenho das turmas mostrou pelos “números” produzidos pelas avaliações. Assim, devido à ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre esta ferramenta de um

potencial gigantesco (que acredito), nem mesmo a própria FME pode mensurar.

Pensando nisso, iniciamos a análise e discussão sobre esta avaliação institucional com um viés de “*multiavaliação*” na Rede municipal, observando as tensões e negociações que as constituíram, dando destaque às concepções e reflexões que elas suscitaram nos docentes da Rede.

Quando questionamos as diretoras entrevistadas sobre a utilização destes dados extraídos das avaliações do SAEN e sobre o “retrato”, momento do processo que ele foi capaz de captar, a fala da Diretora Ana da U.E.2 chamou a atenção, pois ela aborda diferentes fatores dentro de uma mesma perspectiva. Segunda ela, estas avaliações mostram algumas informações sobre os alunos e a escola, porém não todas as informações. Para a diretora “as avaliações do SAEN não representam a realidade cotidiana da escola, elas apresentam apenas um momento”.

Problematizando a fala da diretora, os dados produzidos pelas avaliações do SAEN não podem ser interpretados ou trazidos como verdades absolutas, nem com relação a realidade das escolas, tampouco com relação às realidades dos alunos.

Estes dados são fotografias, momentos estanques, recortes, fragmentos. Eles representam partes de um todo, logo, não podem ser considerados a fotografia fiel da Unidade Escolar, pois diversos outros fatores externos e internos podem influenciar o momento de realização destas avaliações do SAEN, interferindo diretamente nos resultados alcançados pelos estudantes.

Analisando as questões levantadas na reflexão feita pela diretora, pode-se concluir que, os fatores ligados à responsabilização dos resultados das avaliações externas causam inquietações em todo corpo docente, daí a importância de escutar as vozes dos atores locais e de dialogar como autores e autoras que pesquisam esta temática, conforme fizemos no decorrer deste estudo.

Os estudos realizados por Ball (2004) apontam as políticas de *accountability* (responsabilização) diretamente ligadas a fatores socioeconômicos que levam as escolas e redes de ensino a assumirem

posturas performáticas para atender as demandas do mercado sobre os fazeres da/na escola.

Este mesmo autor ainda destaca que estamos trabalhando em uma frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições. Tais frustrações são refletidas nas falas das professoras e diretoras, pois as avaliações têm suscitado cada vez mais ações de responsabilização sobre os ombros dos profissionais que atuam nas escolas públicas em nosso país.

Quando nos reportamos especificamente às avaliações municipais de Niterói, temos que trazer para a reflexão algumas peculiaridades do município. A Educação em Niterói está organizada em ciclos desde a década de 1980, quando redirecionou a educação da cidade para o trabalho com ciclos.

Autores como Fernandes (2003) realizaram inúmeras pesquisas neste município. Com relação às políticas de ciclo que configuram a estrutura organizacional do município, a autora afirma que o sistema de ciclos em Niterói ainda organiza a escolaridade em nove anos. Fernandes destaca outro fator relevante, que é a retenção dos alunos que apresentam defasagem de aprendizagem, o que só pode acontecer entre ciclos e ao final dos mesmos, nunca intraciclos. Assim, só há retenção ao final dos três primeiros ciclos, não existindo no último ciclo de escolaridade.

Um dos objetivos apontados pelo Referencial Curricular de Niterói (RCN 2010) para a organização em ciclos tem como base a justificativa de que o ensino público em Niterói ainda não equacionou problemas graves como a evasão e a repetência.

Devido a este fato, a FME realizou algumas propostas político-pedagógicas como a de 1999 que propôs uma nova estrutura organizacional na rede municipal de ensino. Para tal, a FME utilizou uma avaliação continuada em toda a rede. Essa nova proposta reorganizou o ensino fundamental em ciclos, a medida que procurava flexibilizar a seriação e, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Fernandes (2003), a justificativa expressa no documento para a implantação dos ciclos se relaciona diretamente com a

ideia da distorção conhecimento-série, situação que ainda ocorre nas escolas niteroienses contempladas por esta investigação.

Ao retornarmos nosso foco para a análise e reflexão sobre as avaliações e sua ligação com as políticas educacionais em ciclos propostos por Niterói, muitas questões emergem na/da pesquisa, entre elas, a de que o SAEN é formado por um conjunto de práticas que envolvem um projeto que tem como objetivo a qualidade da educação de Niterói.

É importante afirmar que mesmo os profissionais que atuam nesta Rede tendo consciência sobre a relevância de discutirmos as dimensões que envolvem esta avaliação, algumas questões ainda estão obscuras. Documentos divulgados pela própria FME afirmavam que ainda existiam muitas dúvidas sobre a utilização dos indicadores de “qualidade” aferidos após a análise dos dados apontados pelo SAEN.

Em relação a isso, a literatura aponta para discussões e resultados de investigações realizadas por autores como Afonso (2010), Barriga (2008), Bonamino (2002), Esteban e Fernandes (2017), Frangella (2016), Marcondes (2012), que buscaram compreender de que maneira as avaliações externas têm incidindo direta ou indiretamente nos fazeres dos professores, em suas opções metodológicas, na organização dos tempos e no currículo escolar.

Freitas (2015; 2016) afirma que estamos assistindo a uma mudança no paradigma de controle da educação nacional, por meio da avaliação. O autor chama a atenção para a utilização de plataformas de alta tecnologia para a organização, tabulação e leitura dos dados produzidos por tais avaliações. Para Freitas (2016), as avaliações têm sido colocadas na base das propostas das reformas escolares e têm servido para justificar uma série de pressões sobre a escola e seus profissionais.

Ele faz uma crítica aos modelos de escolarização como os propostos pelos reformadores empresariais, que veem a escola como mais um lugar de livre comércio, um terreno lucrativo para investimentos futuros com retorno garantido.

Freitas (2016) afirma que a privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença que a

melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios.

O autor destaca que tais políticas de responsabilização combinadas com ações de meritocracia e privatização aparecem como uma “justa medida” em defesa das “crianças que não aprendem”, especialmente as “mais pobres” e que, segundo essa visão, “têm direito à educação tanto quanto as crianças mais ricas” (Freitas, 2016, p. 3)

Com este discurso de igualdade de oportunidades para estudantes de todas as classes sociais, ações deste tipo vêm se fortalecendo cada vez mais, sob o discurso de uma educação de qualidade. Isto significa dizer que as ações mercadológicas se multiplicam nas Redes de ensino.

Freitas (2016) traz à tona a discussão sobre a melhoria da qualidade da educação, que apareceu em alguns relatos das docentes. Para ele, esta busca pela “boa educação” tem causado cada vez mais ações de responsabilização. Assim, juntamente com a responsabilização dos estudantes pelo sucesso ou fracasso escolar nas avaliações externas, vem também a responsabilização dos professores que atuam diretamente nestas turmas submetidas às avaliações externas. E além da responsabilização das unidades escolares e dos gestores, temos outro fator relevante para esta investigação, a responsabilização direta dos professores sobre estes resultados. Logo, se a escola pública não produz bons resultados (desempenho), suas ações devem ser questionadas, analisadas, avaliadas.

A utilização dos resultados das avaliações externas para aferir qualidade do ensino, da educação, e das instituições, foi o que me motivou a pesquisar a incidência de tais avaliações sobre os fazeres docentes no município de Niterói, pois ao iniciar esta investigação acreditava-se que as avaliações poderiam estar direta ou indiretamente pressionando as ações didático-pedagógicas dos professores em suas escolhas, a fim de atender as exigências do mercado por meio destas avaliações. Fato este que foi comprovado por esta investigação, pois, mesmo que de maneira sutil, as professoras demonstraram que as avaliações do SAEN podem agir como ferramentas de controle das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

No que se refere a tais avaliações, além das questões mercadológicas também existe a reflexão sobre as questões ideológicas envolvidas nas ações de responsabilização. De quem é a culpa pelos resultados aferidos nas avaliações externas? A quem se deve cobrar bom desempenho e bons resultados?

Freitas (2016) destaca que se a escola pública não consegue garantir uma educação de “qualidade” para seus estudantes, pois a lógica do mercado é a de assumir para si esta responsabilidade, trazendo os investimentos antes destinados a melhoria das escolas públicas para o setor privado, ficando a cargo deste a administração dos recursos e decidir como estes devem ser aplicados.

O autor atenta que se as avaliações externas não apresentam bons resultados, logo, os profissionais da educação vão sendo cada vez mais desqualificados. Ele acredita, ainda, que a ideologia está muito além das formulações do “senso comum”, que ingenuamente alimenta a crença que se as avaliações responsabilizarem os professores e as escolas pelo desempenho dos alunos, logo estes se tornarão mais eficazes em suas ações.

Como professora da escola pública que se depara todos os dias com as dificuldades dos estudantes, das docentes e dos próprios familiares em um esforço conjunto para manter estes estudantes na escola, posso afirmar que as questões ligadas ao desempenho ganham cada vez mais força.

Manter os estudantes na escola fazendo com que eles não sejam engolidos pelas dificuldades, pelo desinteresse, pela exclusão social e pelo desempenho “insuficiente” apontado por tais avaliações, tornando-os apenas mais um dado estatístico da evasão escolar, é um grande desafio para a educação brasileira. Nos vemos, portanto, em meio a um debate que está para além das nossas inquietações sobre o papel exercido pela escola do século XXI, como campo de disputas de poder, de disputas hegemônicas e ideológicas.

Freitas (2016) afirma que as avaliações externas estão assumindo um papel de balizadoras da qualidade oferecida nas escolas, exercendo controle das ações docentes, e tornando-se a medida para a aprendizagem dos estudantes. Ele destaca que as médias de desempenho

produzidas pelos estudantes nestas avaliações têm expressado a “qualidade da educação”.

Esteban (2009), por sua vez, afirma que os resultados insatisfatórios marcam a trajetória das crianças das classes populares desde muito cedo nas escolas públicas brasileiras. A preocupação em reverter este quadro de fracasso escolar tem sido um dos fatores primordiais para a formulação de políticas públicas que tenham por objetivo combater esta realidade. Esta autora afirma, ainda, que vários planos, propostas educacionais e diagnósticos foram formulados na tentativa de reduzir as duras estatísticas de fracasso escolar em diferentes momentos na história da educação brasileira. Porém, desde muito cedo as crianças das classes populares não têm seu direito a educação escolar atendido, e quando o têm estes alunos são submetidos a avaliações em larga escala para averiguar o que já sabem.

Nessa mesma direção, Barriga (2004) utiliza a expressão “cultura do exame” para conscientizar-nos sobre a centralidade que as avaliações externas vêm tomando nas últimas décadas no cenário educacional internacional e nacional. Seguindo o exemplo de países da Europa e dos Estados Unidos da América, o Brasil vem adotando práticas de avaliação em larga escala que, comprovadamente, não obtiveram êxito em seus propósitos de melhoria da qualidade educacional nos países em que foram implementadas, assunto também lembrado por Ravitch (2010).

Ao referir-se às avaliações como exame, Barriga (2004) adverte que o exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não um motor que transforma o ensino. Segundo ele, o exame é só um instrumento, uma ferramenta avaliativa, ele não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Diante disso, pensar a avaliação como redentora, capaz de corrigir defasagens, é um equívoco. Mesmo assim, atualmente as noções de avaliação da aprendizagem têm remetido a medição, ou seja, não se analisa a possibilidade da qualidade, (aprendizagem) e sim do desempenho (Barriga, 2004).

Ravitch (2010) afirma que tal entendimento sobre as avaliações tem levado para a sociedade, em geral, a ideia de que médias mais altas significam melhor qualidade na educação. Porém, com base em seus

estudos, a autora destaca que ao longo de 20 anos destas políticas em seu país (EUA), elas não surtiram este efeito de melhoria da qualidade educacional.

Assim como Ravitch, Ball (2016) faz uma análise aprofundada das políticas encenadas nas escolas. O autor afirma que a linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática: palavras para as ações, abstrações para processos interativos. Para ele, as professoras se envolvem com a política e trazem sua criatividade para apoiar sua atuação. Mas, as professoras também são capturadas pelas políticas. Elas a alteram e, em alguns aspectos, atuam junto com elas.

Nas palavras do autor, são as professoras que traduzem a política da esfera elaborada para o contexto da prática, para sua efetiva aplicabilidade no chão da escola.

A partir dos resultados apresentados neste estudo, foram constatadas algumas modificações nas ações pedagógicas, metodológicas e curriculares realizadas nas escolas pesquisadas, que são decorrentes das avaliações externas que compõe o SAEN. Contudo, a pesquisa não identificou ações efetivas de contrariedade à realização das avaliações, mesmo que algumas professoras não concordem com o modelo avaliativo proposto pela RMEN, todas as escolas pesquisadas submetem os estudantes a estas avaliações.

Os resultados apresentados por esta investigação indicam que as professoras possuem um conhecimento satisfatório sobre os procedimentos avaliativos que envolvem o SAEN. Este era um dos objetivos principais desta pesquisa, buscar informações sobre o conhecimento das professoras sobre a avaliação do SAEN, fato que pode ser evidenciado pelas entrevistas.

Porém, os dados produzidos pela pesquisa apontaram que ainda existe a necessidade de ampliar a divulgação dos dados obtidos com a avaliação do SAEN e que, a partir deles, sejam elaboradas políticas de intervenção nas escolas que apresentaram defasagens educacionais.

A questão da elaboração de políticas públicas efetivas e constantes por parte da FME foi uma das principais reivindicações das docentes durante as entrevistas. Apesar disso, os dados apontam que boa parte

das docentes entendem a avaliação como uma ação que possa ajudar os estudantes de alguma forma.

Nesse processo de realização da pesquisa, gostaria de destacar o comprometimento de todas as profissionais envolvidas – professoras e gestoras – que de fato lutam por uma educação de qualidade nas escolas públicas. Vale lembrar que foram poucos os relatos que indicaram o descrédito das docentes sobre o sistema avaliativo municipal. Tal constatação nos faz acreditar que a formulação das políticas educacionais precisam partir do chão da escola, ou estar o mais próximo possível dos atores que fazem as políticas na/da escola, buscando para isso a participação de todos os membros da comunidade escolar.

Outro dado relevante produzido pela pesquisa foi o apontamento feito pelas docentes sobre a urgente necessidade de mais investimentos por parte da FME na elaboração de políticas educacionais que busquem atender as demandas específicas das Unidades Escolares niteroienses.

Os dados da pesquisa mostram que as professoras sinalizaram para a necessidade de produção de material didático (pedagógico) produzido de acordo com a realidade dos alunos matriculados nesta Rede. As docentes entendem que a partir dos dados fornecidos pelas avaliações do SAEN, as próprias equipes que atuam na FME poderiam elaborar o material didático-pedagógico para ser utilizado em toda Rede, levando em consideração as suas especificidades.

É importante destacar que durante todas as fases desta investigação pude perceber que as professoras dialogam com as políticas propostas pela Rede. Mas não apenas isso, elas também as ressignificam, adaptando-as as realidades de cada U. E. e de cada turma.

A partir deste dado, concordo com Ball (2016) quando afirma que, as professoras fazem as políticas! Afinal, são elas que abraçam, aderem, adaptam, rejeitam, ajustam, são elas que fazem das políticas no chão da escola.

Nesta investigação não temos como prever os caminhos que as avaliações do SAEN irão seguir, porém constatamos que elas ainda se encontram em fase de consolidação. Acredito que o SAEN possua potencial para ser uma ferramenta que contribua com as propostas de

avanços da educação feita pela FME através da RMEN. Porém, acredito que isto só será possível quando estas avaliações forem revertidas em políticas públicas que possam, de fato, transformar a realidade educacional dos estudantes atendidos nas Unidades Escolares niteroienses.

A pesquisa aponta a potencialidade do SAEN, desde que ele não seja visto apenas como um produtor de dados estatísticos de desempenho. Caso contrário, será apenas mais uma avaliação entre tantas outras impostas às escolas.

Quando elaboramos o escopo desta pesquisa, a nossa pretensão consistia em traduzir as vozes das professoras, tensionar suas ações, problematizar sua relação com as políticas de avaliação externa, acirrar os embates sobre as escolhas metodológicas que elas precisam fazer diariamente para tentar atender as demandas nascidas neste processo. Nesse sentido, a pesquisa rompeu com o silenciamento imposto pelas atribuições docentes e abriu um espaço para o diálogo, escuta, reflexões e conversas.

Em face disso, neste momento uma mescla de sentimentos transcende a investigação, graças à da riqueza dos detalhes, à complexidade dos temas abordados e ao sentimento de que este ou aquele relato não poderia ser deixado de fora; de que esta ou aquela fala precisava ser mais aprofundada, e de que estes argumentos precisavam ser explorados mais a fundo. Diante disso, surge uma outra questão: de que maneira poderíamos fazer isto?

Trabalhamos com prazos e, por isso, não podemos perder o foco diante dos múltiplos caminhos que surgem no decorrer da pesquisa. Alguns destes caminhos me trouxeram até aqui, outros, porém, encontram-se prontos para serem desbravados: outros caminhos, outros diálogos, outras descobertas.

Enfim, o tempo nos ajuda a fazer o recorte metodológico que, muitas vezes, temos dificuldade de realizar. Os prazos determinam a profundidade das discussões que nos propusemos a fazer. E a pesquisa resulta desta efervescência, fazendo emergir novas questões, novas dúvidas e novos significados.

Como dar um trabalho por concluído diante da riqueza deste material? Como dar por concluída uma pesquisa diante da riqueza de falas e experiências das docentes? Como supor que esgotamos um assunto, quando tantas questões ainda precisam ser aprofundadas, ainda precisam ser problematizadas, debatidas, confrontadas?

Enfim, são outros caminhos possíveis a espera de ser explorados.

Não tenho resposta para minha própria indagação! Não tenho como concluir e dar este trabalho como encerrado. Vejo um longo caminho à minha frente. Caminho este que me impulsionada a continuar!

Preciso seguir...

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 53, p. 267-284, 2013. Disponível em: Acesso em: 3, jun. 2019.

_____. Escola pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008, p. 92 – 98.

AMARO, Ivan. Avaliação na Educação Básica: Repercussões, tensões e Possibilidades no Currículo das Escolas de Periferias Urbanas. *Espaço do Currículo*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 107-120, jan./abril. 2013.

_____. *Textos, contextos e intertextos do trabalho pedagógico do (a) professor mediador (a) no curso PIE/FE- UnB*. 2007. 313f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. *A (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. Percalços e percursos em busca de qualidade*. Gramado, RS: FAURGS, 2013. Trabalho apresentado no VII Congresso Internacional de Educação.

ALVES – MAZZOTTI, Alda J;GEWANDSZNAJDER, F. *O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 203p, 2002.

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

AROSA, A. C. *As políticas educacionais de Niterói entre 2002 e 2008*. In: XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Íbero-Americano de Política e Administração da Educação – Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011), 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: Biblioteca ANPAE, 2011, p. 1-13.

AROSA, A. C. O Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói: ciclo e resseriação. In: *Educação em foco*, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 133-151, nov. 2012 / fev. 2013. Disponível em:

<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-06-4.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

_____. *A Gestão das Políticas Educacionais de Niterói entre 2002 e 2008. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 7 a 9 de novembro de 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO/ABdC. *Nota sobre processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Disputa pela significação do currículo: da precisão e clareza as leituras dissonantes*. Rita de Cássia Prazeres Frangella (GT 12/UERJ), 28/08/2020

_____ Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 15, n. 2, 2002. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/3715201.pdf>>. Acesso em: 22fev. 2019.

BALL, S.J. & MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Editora: UEPG, 2016.

_____ . S. J. Performatividade, Privatização e o Pós - Estado de Bem-Estar. *Educação e Sociologia*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 de nov. 2018.

_____ . S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539 - 564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126a02n126.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BAUER, A. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Estudos em Avaliação Educacional*, v.26, n.62, p.326-352, 2015.

BONAMINO, A. ; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

_____. *Avaliação da Educação Básica – pesquisa e gestão/* organizadores: Creso Franco, Alicia Bonamino, Nícia Bessa – Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BARRETO, G. da C. *Ciclos em debate*. (organizadora). – Niterói: Intertexto Editora, 2008. (Coleção Prática pedagógica: 4)

BARRETO, E. S. S. NOVAES, G. T. F. Avaliação Institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. *Estudos em Avaliação*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 314 – 345, maio/ago. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-13-005-2014>. Acesso em 10 mai. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 11/2020, de 13 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Ministério da Educação, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CBN n.7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF. MEC,2010.

BRASIL. Censo 2010 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Encontrado em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 05 de outubro de 2021.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>. Acesso em 25/10/2021.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em . Acesso em 06/6/2018.

_____. Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEPMEC). Censo Escolar: 2013 a 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377- 401, 2006.

CAPPELETTI, I. F. *Avaliação Educacional: fundamentos e prática*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola 2005. [Links]

_____. I. F. *Análise crítica das políticas educacionais*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola 2005. [Links]

_____. I. F. *Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação*. Educac. rev.no.spe 1. Curitiba 2015.

CARVALHO, M. P. Um lugar para a pesquisa na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; VILELA; Rita Amélia Teixeira (Org). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. São Paulo: Lamparina, 2011, 2. Ed. p. 207-222.

CASEMIRO, T. B.; *Avaliação em larga escala e incursões no Trabalho Docente: tensões na rede estadual de Educação do Rio de Janeiro*, 2016. Mestrado em Educação UNIRIO. 89 F. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO. Programa de Pós – Graduação e Educação.

CERDEIRA, D. G.; **ALMEIDA**, A. B; **COSTA**, M. Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional* (Impresso), São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198-225, jan./abr. 2014.

CHIRINEA, A. M; **BRANDAO**, C. F. *O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, June 2015.

CUNHA, R. C. O. B.; **BARBOSA**, A.; **FERNANDES**, M. J. S. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 62, 2015, p. 386-416.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.88, p.703-725, Especial – out.2004.

_____. Campos e caminhos da avaliação no Brasil: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, SC: Insular, 2002. p. 13 – 62.

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

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. M.T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____; A. J. A. (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.17, nº 51, set/dez. 2012.

_____. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre infância. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 47 – 56, Mai/Ago 2009.

_____. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e Fracasso escolar*. 3. Ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EVANGELISTA, M. N. O Plano Municipal de Educação de Niterói: experiências, narrações e movimentos instituintes 01/06/2010 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: BCG.

FARIA. L. *A utopia possível: revisitando os CIEPs do Rio de Janeiro*. – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (UERJ) Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N.2 – pag. 98 -112 (jul/out2017): “Número Especial Darcy Ribeiro” DOI: 10.12957/riae.2017.31713

_____. L. F. A Escola Fluminense: Marcos Históricos e Oficiais Rosemaria J. V. Silva Democratizar, v. VI, n. 2, ago./dez. 2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI*. 2003. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. C. O. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação co a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. *Educ.Rev.* no. Spe1 Curitiba 2015.

_____. C. O. Avaliação, Currículo e suas implicações – Projetos de sociedade em disputa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br>>

_____. C. O. (Org.) *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo; Cortez, 2014.

_____. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? Texto publicado no livro: Villas Boas (Org). *Quando a avaliação contribui para a organização do trabalho pedagógico da escola?* São Paulo, ED.Papirus, 2017.

_____. C. O. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.881-894, set./dez. 2010a.

_____. Avaliação: um diálogo com professores. In: SILVA, J., HOFFMAN, J. e ESTEBAN, M. T.(orgs.) *Práticas Avaliativas em todas as áreas: rumo às aprendizagens significativas*. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2010, 7ª edição,

_____. C. O. Governança Educacional Global e a Gênese dos testes das Habilidades Socioemocionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 214-235, jan./abr. 2017.

_____. C. O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

_____. C. O. A Escolaridade em Ciclos: A Escola sob uma Nova Lógica. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.124, p.57-82, jan./abr.2005.

_____. C. O. A Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, A. (org.) *Ciclos em Revista – A construção de outra escola possível*. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2007, p. 95-112.

_____. Escolaridade em Ciclos – desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro, ed. WAK, 2009. _____. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> . Acesso em 14 outubro de 2021.

FRANGELLA, R. C. P; MENDES, J. C. B. “O que é o bom resultado?” *Indagando o sentido das avaliações e suas articulações*. Ensaio: aval. pol.públ. Educ.[online]. 2018, vol. 26, n. 99, pp. 296-315. EpubFeb 15, 2018. Curitiba: CRV, 2016.

_____. Currículo como local de cultura. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (org.). *Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisa em negociação*. Curitiba: CRV, 2016, p. 1 -14.

_____. Autoavaliação Institucional: outros sentidos de avaliação (Im) possíveis? CAMPOS, M. C. R. *Revista Ensaio. Estud. Aval. Educ.* São Paulo. V.30.n,74.p. 558 – 587. Maio/Ago. 2019.

_____. Apresentando Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: Debate e Tensões. *Educação em Revista/ Belo Horizonte/v.32/n, 02/p. 13 – 17/Abril – Junho 2016.*

FREITAS, L. C. ; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão.* Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.

_____. L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013b.

_____. L. C. Três Teses sobre As Reformas Empresariais as Educação: Perdendo a Ingenuidade. *Caderno CEDES*. V. 36, n. 99, Campinas Mai - Agos. 2016.

_____. L. C. Os reformadores empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. *Educ. Soc.* V, 35, n. 129, p. 1085 – 1114, out – dez 2014.

_____. L. C. IDEB: como uma ideia falida influenciou o Brasil? *Blog do Freitas*. Publicado em: 02/02//2015. Disponível em <http://avaiacaoeducacional.com>. Acesso em: 15/03/2019.

_____. L. C. Máquina de preparação de Testes. *Blog do Freitas*. Publicado em: 25/05//2015. Disponível em <http://avaiacaoeducacional.com>. Acesso em: 15/03/2019.

_____. L. C. Tecnicismo: ele está de volta. *Blog do Freitas*. Publicado em: 26/08//2016. Disponível em <http://avaiacaoeducacional.com>. Acesso em: 22/08/2019.

GATTI, B, NUNES, M. M .R. (Org.) *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.* Textos Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 29, 2009.

_____. Possibilidades e fundamentos de Avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org). *Ciclo de Debates: vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos.* Florianópolis: Insular, 2013. p. 47- 69.

GIMESSES, N. S.; SILVA, V. G.; PRÍNCIPE, L.; LOUZANO, P.; MORICONI, G. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Estud. Aval. Educ.* São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12 – 32. Abr/Ago. 2013.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, 2014.

LINO, C. S. *Qualidade na Escola e Qualidade da Escola: As Repercussões da Cultura do Exame nas Escolas Públicas de Duque de Caxias.* Dissertação de Mestrado 2014, 130f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade de Educação da Baixada Fluminense UERJ/.FEBF

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

_____. L. A. C.; **MACEDO, E.** Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011, p. 249 - 283.

LUCK, Heloisa (2009). *Dimensões da Gestão Escolar e suas competências.* Fundação Lemann/Editora Positivo. São Paulo.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Em: Pátio*, ano 4, no 12, fev., 2000b, pp. 6-11.

_____. C.C. A avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Ecos Revista Científica*, vol, 4, fac. 02, Universidade Nova Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. 2002.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Lüdke, Marli E. D. A. André,* São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. (2004a) *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.* Anais da Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: D.P.&A. <http://www.anped.org.br>

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: Desafios para a gestão escolar. *RBPAE*, v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2013.

_____. Avaliação externa e escolas públicas: elementos de gestão escolar democrática. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 27, n. 64, p.

218-240, 2016. 140. Disponível em: [HTTPS://doi.org/10.18222/eae245420131900](https://doi.org/10.18222/eae245420131900). Acesso em 10 SET. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. 91

_____. J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

_____. J., & **MARCONDES**, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30, 303-318.

MATHEUS, D. S. *Política de currículo em Niterói: o contexto da prática*. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MINAYO, MCS. *O desafio do conhecimento*. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec; 2010.

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

MOREIRA, A. F. B. **CHUNG** Cintia, **CIPRIANI** Flávia. Políticas, currículo e práticas docentes: os impactos postos pela Covid – 19 no contexto escolar. *Revista Teias*, v 21, nº 63, outubro/dezembro 2020.

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

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

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

MOTA. M. O. *Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização*. 2013. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

MOTTA, M. S. A fusão da Guanabara com o Estado do Rio: desafios e desencantos. FREIRE, A. et. al. (Coords.). *Um Estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 19-56

MURI. A. F; **Ortigão**, M. I. R. *A Alfabetização Científica Brasileira: um estudo a partir dos dados do PISA 2006*. ANAIS, VII Reunião da ABAVE Avaliação e Currículo: um diálogo necessário Nº 1, Ano 2013 p. 385-400.2017.

NAZARETH, H. D. G. *Políticas de avaliação externa na prática escolar: efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro*. UNIRIO, 2014, 121 F. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

NITERÓI. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Lei 3.067, de 12 de dezembro de 2013. Acesso em: 09 de setembro de 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/2013/307/3067/lei-ordinaria-n-3067-2013-institui-o-novo-plano-unificado-de-cargos-carreira-e-vencimentos-dos-servidores-da-fundacao-municipal-de-educacao-de-niteroi?q=lei%203067%2F2013>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

_____. SEMECT/FME. Portaria SEMECT/FME nº 005/2015. Dispõe sobre a regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN). 2015.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. Plano Estratégico 2013 – 2033. Niterói que queremos. Niterói, RJ: Prefeitura Municipal, 2013b.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação. Documento preliminar do Saen. Niterói, RJ: Arquivo da Assessoria de Avaliação Institucional Semect/FME, 2014.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação. Portaria SEMECT/FME n.005/2015, de 28 de agosto de 2015. Dispõe sobre a regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) dá Outras Providências. Niterói, RJ: Semect/FME, 2015.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação. Relatório de Gestão 2017. Arquivo da Assessoria de Avaliação Institucional, Semect/FME, Niterói, RJ, 2017.

NITERÓI. Guia da cidade. Encontrado em: <http://www.guianiteroi.com.br/cat/cidade/infraestrutura/educacao>. Acesso em 22 de outubro de 2021.

Portaria FME 087/2011(proposta pedagógica da rede). Publicada em 12/02/2011, em A Tribuna. _____. Portaria FME/014/2014 (Altera a Portaria 087/2011). Publicada em 09/01/2014 em A Tribuna.

OCDE Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Education at a Glance, 2013: OECD indicators: Paris.

OLIVEIRA, A. G. de. Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses: alguns recortes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.22, n.83, p.411-442, abr./jun., 2014. Disponível em: Acesso em: 15 set. 2018.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *Folha Informativa COVIDA – 19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. Disponível em: [HTTPS://WWW.paho.org/bra/index.php?option=article&view=article&id=6101:covid19&temid=875#o-que-e](https://www.paho.org/bra/index.php?option=article&view=article&id=6101:covid19&temid=875#o-que-e). Acesso em 04/06/2021.

PAES de C. C.; **Oliveira**, A. C. P.; **Lima**, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 2010. v.15, n.43,PP.70- 83.

PEIXOTO, R. G. *Os professores de matemática da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói/RJ no contexto da performatividade: perspectivas e desafios*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense UFF 2017.

PERONI, V. M. V.; **OLIVEIRA**, R. T. C.; **FERNANDES**, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 30, p. 761-778, 2009

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999

PINTO, M. A. R. *A Avaliação da Aprendizagem em Processo (APP): SEE-SP (2011 - 2016) da proclamação à exclusão: estudo de caso do programa em uma escola*. 03/10/2016 162f. Doutorado em Educação Escolar UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE ALMEIDA FILHO

(ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária; Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras.

PUSTIGLIONE, L. C. A. *Políticas públicas municipais de ampliação da jornada escolar: um estudo sobre o Programa Educação Integral da Prefeitura Municipal de Niterói*. Monografia de Especialização. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Fundações e Educação Básica: O caso da Fundação Municipal Educação de Niterói* – R.J. Criar Educação, Criciúma, v. 7, nº2, jul/dez 2018.– PPGE – UNESC

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. R. D. Nota mais alta não é educação melhor. *Jornal Estado de São Paulo*. 02 de Agosto de 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,notamais-alta-nao-e-educacao-melhor-,589143,0htm>.

ROSISTOLATO, R; **PRADO**, A. P; **MARTINS**, L. R.A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 112-132, jan./mar. 2018. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98->

RUSSO, K. ; **ARAUJO**, C. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd ; Campinas: Autores Associados , v. 18, n. 54, p. 71-592, jul./set. 2013.

SALGADO, A. P.J, **NOVI**, J. C. Proposta de práticas administrativo – pedagógicas que possam contribuir para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental na Prova Brasil. *Revista Ensaio: Avaliação e Política em Educação*. Jul/Set 2015

SANTOS COSTA, E. C. dos. Referenciais curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói: diálogos multiculturais e possibilidades na prática pedagógica. 2015, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015

SERPA, A. *Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos Possíveis para uma Prática Dialógica*. Universidade Federal Fluminense, UFF, 2010, 223 F. Tese de Doutorado. Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

SILVA, E. P. *As implicações da Prova Brasil no currículo de língua portuguesa: Concepções e práticas de uma escola pública de Duque de Caxias –RJ*. UERJ/FEBF, 2014, 129 F. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós -Graduação em Educação Cultura e Comunicação da Universidade do Estado Rio de Janeiro.

SOUSA, L. R. G. de. *Trajetórias escolares no ensino fundamental: estudo de uma escola pública*. 2015. 66 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/132711>>.

SOUZA, H. J. S. *O processo de Avaliação Institucional Externa à Luz de uma perspectiva ética: um estudo de caso*. 29/07/*2016, 141f. Doutorado em Educação Escolar Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE ALMEIDA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária; Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras.

VASCONCELLOS, C. C. M. C; MAURÍCIO, L. V. Sistema de Avaliação da Educação de Niterói: A Percepção de Professores no Contexto da Prática. *Revista Teias* v. 19 • n. 54 • Jul./Set. 2018 • Cotidianos, Políticas e Avaliação

Anexos

Anexo 1

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Atos do Presidente

Portaria FME N° 085/2011

1 Publicada em 12/02/2011, em A Tribuna.

Institui na Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências.

O Presidente da Fundação Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, e, CONSIDERANDO:

- a necessidade de se atender as Portarias FME n° 132/2008 e n° 058/2009, que estabelece a construção dos Referenciais Curriculares e Didáticos de forma participativa pela comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Niterói, em especial pelos seus profissionais da educação;
- a necessidade de Revisão da Portaria FME n° 132/2008 que institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas, de modo a adequá-la aos Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede Municipal de Ensino;
- a necessidade de se estabelecer metas a serem atingidas pelos alunos em cada área de conhecimento do 1° ao 4° ciclo do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos, e as aprendizagens esperadas na Educação Infantil, a fim de garantir os conhecimentos indispensáveis à inserção social e cultural das crianças, jovens e adultos para o pleno exercício da cidadania;
- o disposto na Lei Federal 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Resoluções CNE/CEB N° 05/2009, N° 04/2010 e N° 01/2000 que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, para a Educação Infantil e para Educação de Jovens e Adultos;

RESOLVE:

Art. 1º: Instituir as Diretrizes Curriculares e Didáticas a partir da construção coletiva dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino do município de Niterói.

Art. 2º: Os Referenciais Curriculares e Didáticos deverão subsidiar as unidades de educação no processo de seleção e organização de conteúdos de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo dos ciclos de forma articulada ao Plano de Trabalho do Ciclo, ao Plano de Ação Anual e ao Projeto Político Pedagógico.

Art. 3º: Os princípios norteadores das Diretrizes e dos Referenciais Curriculares e Didáticos, que trata esta portaria são:

1. Valorização da diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de religião, lingüística, sexual, geracional e outras, reconhecendo as suas contribuições para a riqueza da sociedade local, nacional e global;
2. Combate aos preconceitos, discriminações, assédios e quaisquer formas de intolerância e violência contra o outro, buscando reconhecer suas origens e denunciar suas manifestações;
3. Reconhecimento e valorização do patrimônio histórico, bem como os saberes lingüísticos, artísticos e culturais (materiais e imateriais) das comunidades e do município de Niterói, percebendo diálogos dos mesmos com os de outras regiões brasileiras, em um contexto multicultural;
4. Posicionamento crítico e autônomo em relação às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais;
5. Compreensão da construção do conhecimento como histórica e culturalmente situada, diretamente ligada à prática da pesquisa e à resolução de situações-problema, articulando os conteúdos curriculares aos saberes e vivências do cotidiano;
6. Relacionamento crítico, criativo e positivo com as tecnologias, utilizando-as como recursos para o avanço do conhecimento, da pesquisa e de sua inserção no mundo contemporâneo e plural;
7. Participação em atividades que estimulem atitudes éticas, de cooperação, respeito e solidariedade para com o próximo;

8. Articulação dos conteúdos curriculares entre si, nos eixos integradores e/ou entre os diferentes eixos.

Art. 4º: O currículo das unidades de educação da rede municipal de Niterói deverá ser organizado a partir dos três Eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa, conforme os Referenciais Curriculares e Didáticos:

I – Linguagens;

II – Tempo e Espaço;

III – Ciências e Desenvolvimento Sustentável.

Art. 5º: No Eixo Linguagens, serão priorizados os domínios de diferentes linguagens e formas de expressão (verbal e não verbal), articulando-as às questões da diversidade cultural e cidadã. Os conteúdos curriculares desse Eixo, na perspectiva do currículo para Escola de Cidadania e de Diversidade Cultural, ajudam o aluno a ampliar suas capacidades de comunicação e expressão, por meio de práticas criativas e usos de diferentes linguagens, tais como: oral, artística, corporal, da leitura e escrita. Da mesma forma possibilita a construção de conhecimentos, práticas e valores socioculturais determinantes para a formação de uma identidade aberta à valorização da pluralidade cultural.

Art. 6º: No Eixo Tempo e Espaço serão priorizadas questões relativas ao espaço e ao tempo, articulados aos aspectos econômicos, políticos e sociocultural. Os conteúdos curriculares desse Eixo referem-se às relações que o aluno estabelece com o mundo, procurando conviver com a diversidade, respeitando e valorizando as diferenças. Nesse sentido, destaca-se o conhecimento de si mesmo, enfatizando sua vivência cidadã, as relações interpessoais e as formas de intervenção no meio físico e social.

Art. 7º: No Eixo Ciências e Desenvolvimento Sustentável serão priorizadas a valorização dos saberes científicos e suas relações com os outros saberes; articulados à responsabilidade sócio-ambiental e ao desenvolvimento sustentável. Os conteúdos curriculares desse eixo ajudam o aluno com o cuidado do corpo e da saúde, além de levá-los a analisarem as relações existentes entre os seres humanos, os seres vivos e entre estes e o ambiente, propiciando a valorização da ação consciente e da percepção global, de respeito à necessidade de uma intervenção

qualificada com visão para a preservação ambiental. Também pretende contribuir para a formação de sua identidade no contato com a pluralidade cultural, revelada em formas diferenciadas de origem e aproveitamento dos conhecimentos científicos possibilitados por exploração de situações problema, ainda que, precisando de apoio de materiais concretos para que, de forma progressiva, realizem abstrações e desenvolvam o raciocínio lógico e científico.

anos anteriores, o processo de ensino e aprendizagem que configuram a realidade em que a escola se encontra, para confrontá-la com o que já foi conquistado e o que ainda precisa ser construído.

Art. 8º: Na Educação Infantil, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos não se pautam em conteúdos compartimentados. Estão embasados em alguns conceitos que se constituem pressupostos de todo o trabalho com as crianças. Os eixos temáticos de estudo e pesquisa, mencionados no art. 4º, são atravessados pelos pressupostos transversais: brincar, cuidar/educar, relação espaço/tempo, múltiplas linguagens, letramento, coletividade e singularidade, autonomia, sensibilidade e afetividade, diversidade cultural e cidadania, que perpassam, conectam e complementam os eixos curriculares com o propósito de alinhar as práticas cotidianas.

Art. 9º: No Ensino Fundamental Regular, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos são apresentados de forma plural. As Matrizes Curriculares exibem temáticas, objetivos, conteúdos, habilidades específicas e cidadãs, que permitem uma melhor compreensão da distribuição dos conteúdos curriculares no decorrer das etapas de cada ciclo numa perspectiva integradora de cada eixo, potencializando a implementação da permeabilidade e da integração do currículo de cidadania e de diversidade cultural.

Parágrafo Único: com relação à organização dos conteúdos das diversas disciplinas e eixos que compõem as matrizes curriculares, faz-se necessário superar o caráter fragmentário existente entre as áreas, buscando uma integração que possibilite tornar os conhecimentos mais significativos para os alunos.

Art. 10: Na Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes e os Referenciais são organizados a partir dos eixos temáticos de estudo e pesquisa, mencionados no art. 4º, com a proposta de ações a serem desenvolvidas através de projetos educacionais/temas geradores, que são o ponto de partida para a construção e o aprofundamento dos diversos conteúdos curriculares. O que favorecerá a construção de novos conhecimentos será a relação dialógica entre a apropriação de conceitos e a sua prática no cotidiano, por intermédio do educador.

Art. 11: No Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos, o currículo será organizado a partir dos Eixos mencionados no Artigo 4º, por meio dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Arte, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Ciências, considerando o caráter interdisciplinar que rege esta etapa e esta modalidade da Educação Básica, o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

Art. 12: Em todos os Eixos serão abordados temas que contribuem para a formação humana como saúde, sexualidade e gênero, prevenção às DSTs/AIDS, uso/abuso de drogas, os direitos das crianças e dos adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.609/90), preservação do meio ambiente, nos termos da Política nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.503/97), condição e direitos dos idosos, conforme a Lei nº 10.741/03*, diversidade cultural e direitos humanos.

Parágrafo Único: Os temas mencionados no caput deste Artigo permearão o trabalho pedagógico cotidiano, colaborando para o desenvolvimento da autonomia do aluno; concorrendo para o aprofundamento da sua compreensão a respeito da realidade local e global em que está inserido e subsidiando a sua intervenção sobre essa realidade.

Art. 13: As Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede Municipal de Ensino orientarão a reelaboração do projeto político pedagógico de cada unidade de educação da rede, considerando o registro de sua trajetória histórica, dados sobre a comunidade em que se insere, avaliações diagnósticas dos resultados de 4 anos anteriores, o processo

de ensino e aprendizagem que configuram a realidade em que a escola se encontra, para confrontá-la com o que já foi conquistado e o que ainda precisa ser construído.

Art. 14: Os processos de mediação pedagógica e avaliação a serem desenvolvidos no cotidiano das unidades de educação deverão priorizar:

1. A construção coletiva do conhecimento, propiciando a cada sujeito a apropriação autônoma dos diferentes saberes;
2. A superação da fragmentação disciplinar e a articulação dos conhecimentos a partir de Eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa, Projetos de Trabalho, Complexos Temáticos, Temas Geradores, entre outras formas de organização curricular, de modo a colocar o aluno, com suas possibilidades e limites, no centro dos processos, buscando a construção de sua autonomia;
3. A problematização da realidade e dos conhecimentos, reconhecendo e valorizando o diálogo com o aluno, sua rede de relações, sua visão de mundo, as linguagens que expressa, suas possibilidades e potencialidades;

Art. 15: Os documentos orientadores que compõem as Diretrizes Curriculares e Didáticas da rede municipal de ensino são:

- I – documentos de Orientação Curricular - Referenciais Curriculares da Educação Infantil: uma construção coletiva – Livro I;
- II - documentos de Orientação Curricular - Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental Regular: uma construção coletiva – Livro II;
- III - documentos de Orientação Curricular - Referenciais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos: uma construção coletiva - Livro III.

Art.16: Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, e em especial as Portarias FME n°132/08 e n°058/09..

Anexo 2

Roteiro de entrevistas (Professoras do 5º ano)

EIXO 1 (A relação: Avaliador/Avaliado)

A Rede Municipal de Niterói adotou o SAEN, como principal ferramenta para avaliar o rendimento dos alunos. Propomos um diálogo sobre ele:

- A) O que você acha das políticas de avaliação implementadas na Rede Municipal de Niterói? Você tem conhecimento sobre elas?
- B) Quanto ao seu planejamento de atividades. Você considera que o SAEN causou alguma alteração nas atividades específicas das aulas de Língua Portuguesa? Em caso afirmativo quais foram essas alterações? Em caso negativo, como era o ensino?
- C) Você consegue detectar vantagens ou benefícios das políticas de avaliação externa sobre suas atividades pedagógicas? Quais vantagens? Você pode descrevê-las?
- D) Quais as dificuldades encontradas pelos alunos, na hora de realizar as avaliações externas? Você pode descrevê-las?
- E) Em sua opinião. Quais as dificuldades encontradas por você para preparar seus alunos para realizar as avaliações externas?

EIXO 2 (Política de Avaliação Municipal)

- F) Após a realização das avaliações externas. Existe algum retorno por parte da Fundação Municipal de Educação FME, sobre os resultados alcançados? A sua escola recebe ou já recebeu informações específicas sobre seu desempenho? Quais?
- G) Após a divulgação do desempenho da sua escola no SAEN. Esses dados trouxeram alguma reflexão sobre os fazeres cotidianos?
- H) Ao observar e refletir sobre os dados apontados pelo SAEN no que se refere ao eixo Linguagem. O currículo proposto pela unidade escolar sofreu influências desses resultados?
- I) E a metodologia de ensino sofreu alguma influência?

J) De acordo com sua percepção, as políticas de avaliação externa podem contribuir para a aprendizagem dos alunos? Em que sentido?

K) Para o eixo linguagem. Qual sua percepção sobre a utilização de atividades semelhantes aquelas propostas nas avaliações externas, no cotidiano escolar?

EIXO 3 (Artefatos Pedagógicos X Avaliações)

L) Durante a elaboração dos planejamentos (de curso e de aula). Os tempos (horas de aula) destinados especificamente ao ensino de Língua Portuguesa foram influenciados pelas políticas de avaliação?

M) A Rede Municipal de Niterói utiliza livros didáticos. De que forma são trabalhados os conteúdos curriculares que fazem parte da disciplina de Língua Portuguesa?

N) Existe algum tipo de material pedagógico destinado a sondagem ou treinamento dos alunos para a realização das avaliações externas propostas pela FME? Qual seria? Qual sua opinião sobre ela?

O) Você tem conhecimentos sobre instrumentos destinados especificamente para este fim na sua unidade escolar? (apostilas, cadernos pedagógicos, blocos de exercícios)

P) Você considera que as avaliações externas refletem a qualidade do ensino oferecido nas escolas? Sim ou não? Por quê?

Q) Você consegue perceber que as avaliações externas além de avaliar o desempenho do aluno, também podem ser utilizadas como ferramentas para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores? Qual sua opinião sobre isso?

R) Você gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante, no que tange as avaliações externas e que não foi contemplada nesta entrevista?

Anexo 3

Roteiro de entrevistas (Gestoras das U.E.)

EIXO 1 Dados do (SAEN).

- A) Enquanto Gestor Escolar, quais as informações, você possui sobre o Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN)?
- B) Você considera as informações que possui suficientes? Existe alguma lacuna nas informações?
- C) Você a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da Unidade Escolar receberam algum tipo de formação ou orientação específica sobre as ações que envolvem o SAEN?
- D) Existe por parte da Fundação Municipal de Educação (FME), alguma orientação específica para que os Gestores desenvolvam ações facilitadoras à realização das avaliações do SAEN?

EIXO 2 (Utilização dos dados).

- E) Após a divulgação do desempenho da escola em que você administra nas avaliações do SAEN. Esses dados trouxeram alguma modificação nas ações propostas pela EAP da Unidade Escolar?
- F) A partir destes dados a Gestão Escolar, juntamente com a Equipe de Articulação Pedagógica, propôs alguma modificação metodológica ou curricular para o corpo docente?
- G) De acordo com sua percepção, as políticas de avaliação externas, como é o caso do SAEN, podem contribuir para a aprendizagem dos alunos? Em que sentido?

H) Enquanto Gestor, em que momentos você consegue perceber estas contribuições?

EIXO 3 Ações x Avaliações

I) Após a implementação do SAEN, os tempos (horas/aulas) destinados as disciplinas contidas nas avaliações sofreram alguma alteração?

J) Enquanto Gestor, como você percebeu a aceitação desta política avaliativa municipal pelo corpo docente?

K) Após a implementação das avaliações do SAEN, a Gestar Escolar, juntamente com a (EAP) elaborou ou foi orientada pela (FME) a elaborar algum tipo de material didático específico para facilitar a realização destas avaliações para os alunos?

L) A Unidade Escolar possui algum tipo de instrumento pedagógico destinado especificamente para esta finalidade? (apostilas, cadernos pedagógicos, blocos de exercícios)?

M) Você consegue perceber que este modelo de avaliação externa, além de avaliar o desempenho dos alunos, também pode ser utilizado para avaliar o trabalho desenvolvido pela Gestão da Unidade Escolar e dos professores que ali atuam?

N) Quais as suas percepções sobre isto?

O) Você gostaria de acrescentar alguma informação, dúvida, inquietação, consideração que você acha pertinente a esta investigação, no que tange as avaliações externas,mas que não foram abordadas nesta entrevista?

Anexo 4**QUESTIONÁRIO (DADOS PESSOAIS E FORMAÇÃO ACADÊMICA)**

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua atuação como Docente. Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

1. Qual é o seu sexo?

Feminino Masculino

2. Marque a alternativa que melhor representa a sua idade?

30-39

40-49

50-59

+ 60

3. A quanto tempo atua como docente na Rede pública de Ensino?

5 a 9 anos

10 a 14 anos

15 a 19 anos

20 a 24 anos

24 a 29 anos

30 a 34 anos

4. Você trabalha em mais de uma escola?

Sim Não

5. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Ensino Médio (Formação de Professores)

Educação superior (Graduação) Qual? _____

Especialização (Lato Sensu)

Especialização (Stricto Sensu) Mestrado

Especialização (Stricto Sensu) Doutorado

6. Atuação em escolas particulares?

Sim Não Tempo de atuação _____

Anexo 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTES)

Prezado

Docente: _____

Convidamos você para participar voluntariamente e anonimamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Avaliador/Avaliado: “Sujeito e Objeto das/nas Políticas de Avaliação Externa.”

Pesquisadora: Doutoranda: Erika Pedreira da Silva/
erika.pedreira77@hotmail.com (21) 972073488

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Marcondes / mim@puc_rio.br

Justificativa: Esta pesquisa procura investigar justamente a relação existente entre os fazeres pedagógicos cotidianos dos professores e as políticas de avaliação externa.

Objetivo: Busco compreender e problematizar a relação entre os fazeres docentes e as políticas de avaliação externa. Analisar a maneira pela qual estes docentes avaliam o todo e, os alunos individualmente. Propus-me então, a realizar uma investigação a partir da inserção das políticas de avaliação externa, especificamente no município de Niterói, no momento em que os docentes deixaram de ser apenas avaliadores e tornaram - se também, avaliados. Visto que, as avaliações realizadas pelas turmas servirão como base para a composição do IDEB específico de cada unidade escolar e o trabalho realizado pelos educadores é colocado em questão.

Metodologia: O estudo assume a matriz qualitativa e em consonância com essa matriz metodológica será utilizado o estudo de caso. Para construção dos dados aplicará os seguintes instrumentos: análise entrevistas semiestruturada com os professores, análise documental e, se possível, observação participante em salas de aula. As entrevistas com os docentes à priori serão realizadas por meio de ferramentas digitais, deverão ser registradas através de gravações de áudio que posteriormente serão transcritas.

Período de Armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações geradas na pesquisa serão armazenadas nos arquivos da doutoranda por um período de 5 (cinco) anos.

Desconfortos e Riscos Possíveis: Os participantes da pesquisa não serão submetidos a riscos físicos ou morais previstos, pois as questões debatidas se relacionam ao cotidiano do processo educacional desenvolvidos na Rede Municipal de Educação do Município de Niterói. Caso os respondentes desejarem não falar sobre algum assunto da entrevista, será garantida a liberdade de escolha. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada, como também serão identificados com nomes fictícios. Os procedimentos adotados

obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de nº 510 de 7 de abril de 2016.

Benefícios: Ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que essa investigação contribua com reflexões e ações sobre a temática da relação entre os saberes docentes e as Políticas de Avaliação Externa no município investigado..

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

OBS.:

Esse termo de Consentimento Livre e Esclarecido refere-se especificamente a pesquisa acima apresentada.

E será assinado em duas vias, uma da (o) voluntário (a) e outra via para os arquivos dos (as) pesquisadores (ras).

Erika Pedreira da Silva

Maria Inês Marcondes

(doutoranda) (orientadora)

Eu _____
(*nome do docente*), de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos métodos de pesquisa usados para tal, como o uso da entrevista e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a audiogravação das entrevistas cedidas para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer momento da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser atribuído.

Para maiores informações, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que fizerem necessários ao assunto em pauta no telefone : (021) 3527-1618.

Nome completo: _____

E-mail: _____

Tel.: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2020.

(assinatura da (o) docente (o) voluntária/voluntário)

Anexo 6

Documentos Normatizadores

A) Matrizes de referência e Descritores de Língua Portuguesa no 5º ano

Tópico I - Procedimentos de Leitura:

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

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

D – 4 Inferir uma informação implícita em um texto.

D – 6 Identificar o tema de um texto. **A) Matrizes de referência e Descritores de Língua Portuguesa no 5º ano**

Tópico I - Procedimentos de Leitura:

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

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

D – 4 Inferir uma informação implícita em um texto.

D – 6 Identificar o tema de um texto.

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

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

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

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

Tópico III - Relação entre Textos:

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

Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto:

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

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

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

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

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

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

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

Tópico VI - Variação Lingüística:

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

B)A Base Nacional Comum Curricular propõe um conjunto de habilidades específicas ao ensino de Língua Portuguesa para as turmas do 3º ao 5º ano. Aqui as “orientações” serão apresentadas em blocos:

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso

de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos lingüísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características lingüístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades lingüísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades lingüísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos lingüísticos.

C) O documento oficial da FME, Referencial Curricular da Rede de Niterói não utiliza o termo Língua Portuguesa e sim Linguagens. Ele está organizado de acordo com as seguintes temáticas:

- * Conteúdos curriculares de Língua Portuguesa.
- * Habilidades/ Práticas Cidadãs
- * Habilidades específicas
- * Algumas sugestões metodológicas.

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

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

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

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

Tópico III - Relação entre Textos:

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

Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto:

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

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

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

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

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

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

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

Tópico VI - Variação Lingüística:

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

B) A Base Nacional Comum Curricular propõe um conjunto de habilidades específicas ao ensino de Língua Portuguesa para as turmas do 3º ao 5º ano. Aqui as “orientações” serão apresentadas em blocos:

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos lingüísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e

demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades lingüísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades lingüísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos lingüísticos.

C) O documento oficial da FME, Referencial Curricular da Rede de Niterói não utiliza o termo Língua Portuguesa e sim Linguagens. Ele está organizado de acordo com as seguintes temáticas:

- * Conteúdos curriculares de Língua Portuguesa.
- * Habilidades/ Práticas Cidadãs
- * Habilidades específicas
- * Algumas sugestões metodológicas.

Anexo 7

Questionário (SAEN) para as gestoras




GESTÃO DAS APRENDIZAGENS

**DIAGNÓSTICO DAS DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS APONTADOS
PELO PROGRAMA AVALIAR PARA CONHECEP**

NOME DA ESCOLA: _____

NOME DO(A) DIRETOR(A): _____

NOME DO(A) DIRETOR(A) ADJUNTO(A): _____

Não se avalia por avaliar, avalia-se para compreender; não se avalia para descrever, mas para fundamentar uma ação mais competente; não se avalia para simplesmente julgar, mas se avalia para promover avanços, melhoria e desenvolvimento.

(Lück , 2012, p. 90)

Este questionário representa um dos instrumentos avaliativos do *Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN)* relacionado à dimensão de *Gestão das Aprendizagens*. O objetivo deste é criar um mecanismo que promova a discussão entre os profissionais da escola, a partir de um olhar atento à realidade expressa nos dados quantitativos e qualitativos, apresentados pelo Relatório Analítico do Programa Avaliar para Conhecer, em diálogo com a realidade vivenciada no cotidiano escolar. A finalidade desta discussão é identificar as necessidades de intervenções pedagógicas, bem como possíveis propostas que contribuam para a melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas que atendem alunos do Ensino Fundamental no município de Niterói. A reflexão e o debate acerca dos resultados diagnosticados pelo Programa são fundamentais para sua problematização e para a constituição de um modelo de gestão participativa, que vise a um pacto de qualidade entre os atores envolvidos.

Assim, solicitamos que o preenchimento deste seja realizado de forma participativa e as informações fornecidas estejam de acordo com o diagnóstico identificado pelos profissionais da unidade escolar nas reuniões de planejamento direcionadas à discussão dos resultados apresentados pelo Relatório Analítico.

- Item I: Socialização do Relatório Analítico na U.E.

- 1) Quanto ao tempo destinado à discussão do Relatório Analítico na U.E.:
 - a) foi realizada de forma objetiva e breve, em uma única reunião de planejamento.
 - b) foi realizada de forma progressiva, mas breve, em dois momentos distintos.
 - c) foi realizada de forma progressiva e contínua, em três ou mais encontros ao longo do mês.
 - d) outra possibilidade (Especifique: _____).
- 2) Com relação ao quantitativo de professores do 5º ano e professores de Língua Portuguesa e Matemática do 7º e 9º anos envolvidos na discussão:
 - a) poucos estiveram presentes e pouco participaram da discussão.
 - b) muitos estiveram presentes, mas pouco participaram da discussão.
 - c) a maioria esteve presente e participou da discussão.
 - d) outra possibilidade (Especifique: _____).

- 3) Quanto ao envolvimento dos pedagogos da U.E. no processo de discussão:
- a) deixaram a discussão sob a responsabilidade dos professores.
 - b) participaram da discussão, mas não orientaram os professores quanto à organização do diagnóstico.
 - c) participaram da discussão e contribuíram para a organização do diagnóstico.
 - d) outra possibilidade (Especifique: _____).
- 4) Quanto à participação dos diretores da U.E. no processo de discussão:
- a) nenhum deles participou da discussão.
 - b) um deles participou da discussão.
 - c) os dois participaram da discussão.
 - d) outra possibilidade (Especifique: _____).
- 5) Quanto à divulgação dos resultados apresentados no Relatório Analítico aos responsáveis pelos alunos:
- a) não foram informados sobre os resultados da avaliação.
 - b) foram informados sobre os resultados da avaliação, através de texto escrito, encaminhado por meio dos alunos.
 - c) foram informados e esclarecidos sobre os resultados da avaliação em reunião realizada na U.E.
 - d) outra possibilidade (Especifique: _____).
- 6) Quanto à participação do Conselho Escola Comunidade (CEC) na análise dos resultados apresentados no Relatório Analítico:
- a) não foi convocado a participar da análise dos resultados.
 - b) foi convocado a participar da análise dos resultados, mas não compareceu.
 - c) foi convocado e participou da análise dos resultados.
 - d) outra possibilidade (Especifique: _____).

• Item II: Apresentação e aplicabilidade do Relatório Analítico

- 7) Quanto às informações apresentadas no Relatório Analítico é possível concluir que:
- a) por estarem mal organizadas, dificultaram a compreensão dos resultados.
 - b) embora estivessem bem organizadas, a compreensão dos resultados foi difícil.
 - c) estavam bem organizadas, possibilitando uma boa compreensão dos resultados.
 - d) outra possibilidade (Especifique: _____).
- 8) Os profissionais da U.E. consideram que as informações apresentadas no Relatório Analítico são:
- a) de pouca relevância para o redimensionamento das práticas escolares.
 - b) de média relevância para o redimensionamento das práticas escolares.
 - c) de grande relevância para o redimensionamento das práticas escolares.
 - d) outra possibilidade (Especifique _____).
- 9) Quanto às provas comentadas, os professores de 5º ano e os professores de Língua Portuguesa e Matemática do 7º e 9º anos consideram que:
- a) poderiam ser reformuladas, visto que as informações apresentadas não tiveram grande relevância para a compreensão do instrumento avaliativo.
 - b) embora tenham contribuído para a compreensão do instrumento avaliativo, precisam de alguns ajustes, visto que algumas informações apresentadas não estavam muito claras.
 - c) trouxeram informações claras e importantes que contribuíram bastante para a compreensão do instrumento avaliativo.
 - d) outra possibilidade (Especifique _____).

- Item III: Informações relacionadas às questões da avaliação diagnóstica

- 10) Com relação ao nível de dificuldade apresentado nas questões da prova de 5º ano, os professores avaliam que:
- a) estava inadequado por apresentar um grande número de questões difíceis para o ano avaliado.
 - b) estava inadequado por apresentar um grande número de questões fáceis para o ano avaliado.
 - c) estava adequado, com boa distribuição entre questões fáceis, médias e difíceis para o ano avaliado.
 - d) outra possibilidade (Especifique _____).
- 11) Com relação ao nível de dificuldade apresentado nas questões da prova de Língua Portuguesa do 7º e 9º anos, os professores da respectiva disciplina avaliam que:
- a) estava inadequado por apresentar um grande número de questões difíceis para os anos avaliados.
 - b) estava inadequado por apresentar um grande número de questões fáceis para os anos avaliados.
 - c) estava adequado, com boa distribuição entre questões fáceis, médias e difíceis para os anos avaliados.
 - d) outra possibilidade (Especifique _____).
- 12) Com relação ao nível de dificuldade apresentado nas questões da prova de Matemática do 7º e 9º anos, os professores da respectiva disciplina avaliam que:
- a) estava inadequado por apresentar um grande número de questões difíceis para os anos avaliados.
 - b) estava inadequado por apresentar um grande número de questões fáceis para os anos avaliados.
 - c) estava adequado, com boa distribuição entre questões fáceis, médias e difíceis para os anos avaliados.
 - d) outra possibilidade (Especifique _____).
- 13) Quanto à abordagem dos indicadores de aprendizagem, os professores de 5º ano consideram que:
- a) a maioria das questões estavam mal formuladas, induzindo os alunos ao erro.
 - b) as questões estavam parcialmente adequadas, apresentando, em alguns casos, necessidade de reformulação do enunciado e/ou gabarito.
 - c) a maioria das questões estavam adequadas, apresentando enunciado, gabarito e distratores bem formulados.
 - d) outra possibilidade (Especifique _____).
- 14) Quanto à abordagem dos indicadores de aprendizagem, os professores de Língua Portuguesa do 7º e 9º anos consideram que:
- a) a maioria das questões estavam mal formuladas, induzindo os alunos ao erro.
 - b) as questões estavam parcialmente adequadas, apresentando, em alguns casos, necessidade de reformulação do enunciado e/ou gabarito.
 - c) a maioria das questões estavam adequadas, apresentando enunciado, gabarito e distratores bem formulados.
 - d) outra possibilidade (Especifique _____).
- 15) Quanto à abordagem dos indicadores de aprendizagem, os professores de Matemática do 7º e 9º anos consideram que:
- a) a maioria das questões estavam mal formuladas, induzindo os alunos ao erro.
 - b) as questões estavam parcialmente adequadas, apresentando, em alguns casos, necessidade de reformulação do enunciado e/ou gabarito.
 - c) a maioria das questões estavam adequadas, apresentando enunciado, gabarito e distratores bem formulados.
 - d) outra possibilidade (Especifique _____).

Anexo 8

Indicadores de Aprendizagem

RELATÓRIO ANALÍTICO

I. Quantitativo de acertos dos alunos por escola, ano de escolaridade e indicadores de aprendizagem por disciplina.

ANO DE ESCOLARIDADE: 5º ANO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

INDICADORES DE APRENDIZAGEM		
GRUPOS	I	IA1 Inferir o tema de um texto.
		IA2 Inferir informações implícitas em um texto.
		IA3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em função do contexto.
	II	IA4 Interpretar textos de diversos suportes (diferentes materiais gráficos, propagandas, fotos, <i>folders</i> , <i>banners</i> , <i>outdoors</i> , etc.).
		IA5 Compreender a finalidade de diferentes gêneros textuais.
	III	IA6 Inferir a mesma temática em diferentes gêneros textuais.
	IV	IA7 Identificar o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa. *
		IA8 Estabelecer relação de causa e consequência. *
	V	IA9 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
		IA10 Identificar o efeito de ironia ou humor em textos variados.
		IA11 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. *

GRUPOS:

- I – Procedimentos de Leitura;
- II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto;
- III – Relação entre Textos;
- IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto;
- V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.

Anexo 9**Folha de respostas (SAEN): Avaliar para Conhecer (2019)**





AVALIAR PARA CONHECER 2019

FOLHA DE RESPOSTAS

1° - Confira seus dados. →

NOME: _____ NASCIMENTO: _____

TURMA: _____ CÓDIGO: **330567900501** LOCAL DA PROVA: **MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS**

5º Ano

← **ASSINATURA DO(A) ALUNO(A)** →

2° - Assine aqui com caneta.

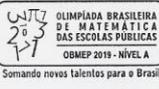
3° - Leia as instruções. →

1- Assinale apenas uma alternativa para cada questão, sem rasuras.
 2- Mais de uma marcação anulará a resposta dada para a questão.
 3- Qualquer dúvida, chame o fiscal e solicite a presença da Coordenação.
 4- Preencha as respostas conforme abaixo, usando caneta azul ou preta.

FORMA CORRETA DE PREENCHIMENTO. A B C D

BLOCO 1 MATEMÁTICA	BLOCO 2 LÍNGUA PORTUGUESA	BLOCO 3 SUA OPINIÃO
1 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	19 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	37 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
2 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	20 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	38 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
3 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	21 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	39 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
4 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	22 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	40 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
5 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	23 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	41 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
6 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	24 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	42 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
7 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	25 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
8 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	26 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
9 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	27 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
10 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	28 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
11 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	29 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
12 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	30 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
13 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	31 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
14 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	32 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
15 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	33 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
16 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	34 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
17 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	35 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	
18 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	36 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	

Anexo 10
Cartão Resposta (SAEN): Avaliar para Conhecer (2019)



OLIMPIADA BRASILEIRA
DE MATEMÁTICA
DAS ESCOLAS PÚBLICAS
OBMEP 2019 - NÍVEL A
Somando novos talentos para o Brasil

CÓDIGO MEC E NOME DA ESCOLA

A

ATENÇÃO: use apenas caneta esferográfica azul ou preta; ou lápis preto.

CARTÃO-RESPOSTA NÍVEL

NOME COMPLETO DO(A) ALUNO(A) - PREENCHA COM LETRA DE FORMA - NÃO ABREVE O ÚLTIMO SOBRENOME

DATA DE NASCIMENTO

dia mês ano

DDD

TELEFONE

utilize apenas números

CPF DO(A) ALUNO(A):

E-MAIL

ANO
 4º Ano
 5º Ano

TURNO
 Manhã
 Tarde
 Noite

SEXO
 FEM
 MASC

↑ ASSINATURA DO(A) ALUNO(A)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
A →	<input type="radio"/>	← A														
B →	<input type="radio"/>	← B														
C →	<input type="radio"/>	← C														
D →	<input type="radio"/>	← D														
E →	<input type="radio"/>	← E														

DIRETOR(A) OU
PROF. RESPONSÁVEL

NOTA DO(A)
ALUNO(A) →

Número de acertos
(o máximo é 15)

ASSINATURA DO(A) ↑
DIRETOR(A) OU PROF. RESPONSÁVEL

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812189/CA

Anexo 11

Avaliação do SAEN – Língua Portuguesa (2019)

PREFEITURA NITERÓI
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SAEN
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE NITERÓI

AVALIAR PARA CONHECER

GR5 / GRA2

18 questões	Matemática
18 questões	Língua Portuguesa
6 questões	Experiência do(a) Estudante

2019

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o texto 1 e responda às questões 19 e 20

Texto 1

O leão e o rato

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Moral da história: Uma boa ação ganha outra.

Fábulas de Esopo. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/fabulas-de-esopo/>>. Acesso: 04/10/2018.

Questão 19

IA 3

No trecho “Um leão... dormia espichado à sombra de uma boa árvore”, a palavra “espichado” tem o sentido de

- (A) esgotado.
- (B) esticado.
- (C) estufado.
- (D) escondido.

Questão 20

IA 7

A atitude do ratinho no final da história sugere que ele foi

- (A) atento.
- (B) atrevido.
- (C) bondoso.
- (D) medroso.

Leia o texto 2 e responda à questão 21

Texto 2



Bichinhos do jardim. Disponível em: <<http://transitivoedireto.blogspot.com/2011/>>. Acesso: 02/09/2018.

Questão 21

IA 11

A expressão **AHHH!!!**, no último quadrinho, sugere que a personagem está

- (A) agitada.
- (B) aborrecida.
- (C) agradecida.
- (D) emocionada.

Leia o texto 3 e responda à questão 22

Texto 3

Algum lugar na escura floresta oriental

Era uma vez, há muito, muito tempo, um jovem chamado Tom Coração Leal. Era o caçula da famosa família de corajosos aventureiros Coração Leal. Ele morava com sua bondosa mãe e os seis irmãos mais velhos.

Tom Coração Leal era um menino bondoso e cheio de imaginação. Ele não era alto nem forte para sua idade; era, ao contrário, pequeno e franzino.

Desde pequenininho, ele tinha pesadelos depois de ouvir as histórias apavorantes das aventuras dos irmãos. Sonhava com lobos com dentes enormes e baba escorrendo.

Tom trazia no coração um segredo bem trancado dentro dele. Tom era diferente dos irmãos mais velhos em um aspecto muito importante. Ele não era nem um pouco valente.

BECK, Ian. *A História secreta de Tom Coração Leal*. RJ: Record, 2010. Adaptado.

Questão 22

IA 7

Tom era diferente dos irmãos devido à sua

- (A) bondade.
- (B) covardia.
- (C) gentileza.
- (D) imaginação.

Leia o texto 4 e responda à questão 23

Texto 4



Disponível em: <<http://www.saude.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso: 13/08/2018.

Questão 23

IA 4

Nesse cartaz, o escudo sugere que a vacina oferece

- (A) ajuda.
- (B) auxílio.
- (C) proteção.
- (D) socorro.

Leia o texto 5 e responda às questões 24 e 25

Texto 5

A assembleia dos ratos

Era uma vez uma colônia de ratos que sentiam muito medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele perigo. No final, um jovem e esperto ratinho fez uma excelente proposta:

– Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e, assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo.

Todos os ratos bateram palmas porque acharam que o problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato, que tinha permanecido calado, levantou-se de seu canto e disse:

– O plano é inteligente e muito bom. Só falta uma coisa: quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato?

Moral da história: Falar é fácil, fazer é que é difícil.

As fábulas de Esopo. Disponível em: <<https://asfabulasdeesopo.blogspot.com/2009/04/assembleia-dos-ratos.html>>. Acesso: 05/07/2018. Adaptado.

Questão 24

IA 7

O fato que provocou a realização da assembleia foi

- (A) a fuga dos ratos.
- (B) o medo dos ratos.
- (C) o plano do jovem rato.
- (D) a pergunta do velho rato.

Questão 25

IA 2

A pergunta do velho rato "quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato?" revela

- (A) aflição.
- (B) fraqueza.
- (C) preguiça.
- (D) sabedoria.

Leia os textos 6 e 7 e responda às questões 26 e 27

Texto 6



Disponível em: <<https://www.facebook.com/PrefeituraMunicipaldeNiteroi/photos/>>. Acesso: 18/07/2018.

Texto 7

Postos de Coleta de Óleo Vegetal - Projeto Praticando Meio Ambiente de Niterói

O óleo de cozinha é muito poluente (cada litro derramado na pia é o suficiente para poluir até um milhão de litros de água). Com o objetivo de diminuir os danos causados no meio ambiente, a Companhia de Limpeza de Niterói assumiu a responsabilidade de que o óleo vegetal descartado tenha uma destinação adequada. É preciso coletar em uma garrafa e entregar nos postos de descarte.

Alguns postos de ENTREGA VOLUNTÁRIA:

- 1º POSTO: Rua José Figueiredo, nº 34 – Centro
- 2º POSTO: Rua Mululo da Veiga, nº 93 – Barreto
- 3º POSTO: Horto - Alameda São Boaventura – Fonseca

Disponível em: <http://www.clin.rj.gov.br/?a=reciclagem_oleo_vegetal>. Acesso: 22/07/2018. Adaptado.

Questão 26

IA 5

Em relação ao óleo de cozinha, os dois textos informam

- (A) a forma adequada para descartar.
- (B) a empresa encarregada da coleta.
- (C) os danos causados ao ambiente.
- (D) os pontos de entrega do produto.

Questão 27

IA 11

No trecho do texto 7: “O óleo de cozinha é muito poluente (**cada litro derramado na pia é o suficiente para poluir até um milhão de litros de água**)” (1º parágrafo), os parênteses têm a função de expressar uma

- (A) explicação.
- (B) surpresa.
- (C) dúvida.
- (D) opinião.

Leia o texto 8 e responda à questão 28

Texto 8



Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>>. Acesso: 27/06/2018.

Questão 28

IA 1

O tema da tirinha é

- (A) a solidão.
- (B) a tristeza.
- (C) o desânimo.
- (D) o desemprego.

Leia o texto 9 e responda às questões 29 e 30

Texto 9

Música solidária no Teatro da UFF

Foi organizado um concerto beneficente com a Orquestra de Cordas da Grotta, em homenagem a Kely Pinheiro, violoncelista de 20 anos, da comunidade da Grotta. O concerto acontece neste sábado (11 de agosto), no Teatro da UFF, às 10h30.

Kely Pinheiro conquistou uma bolsa de estudos em uma das maiores universidades de música do mundo, em Boston. Mas, mesmo com a bolsa, ela precisará pagar os custos de saúde, transporte e alimentação para poder se manter por lá. Para isso, foi criado esse concerto.



Disponível em: <<http://www.ofluminense.com.br/pt-br/cultura/musica-solidaria-no-teatro-da-uff>>. Acesso: 11/08/2018. Adaptado.

Questão 29

IA 9

A informação principal dessa notícia é a

- (A) criação da orquestra.
- (B) idade da violoncelista.
- (C) localização da universidade.
- (D) realização do concerto beneficente.

Questão 30

IA 8

A apresentação musical foi organizada para

- (A) conseguir recursos para as despesas de Kely.
- (B) conquistar uma bolsa de estudos para Kely.
- (C) mostrar a Orquestra de Cordas da Grotta.
- (D) homenagear a comunidade da Grotta.

Leia os textos 10 e 11 e responda à questão 31

Texto 10



Disponível em: <<https://cantinholiterariososriosdobrasil.wordpress.com/page/1/>>. Acesso: 23/07/2018.

Texto 11

Toda criança tem direito à educação, e o trabalho é proibido antes dos 16 anos

As crianças e adolescentes têm direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho.

Isso é o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente. É proibido o trabalho antes dos 16 anos. Infelizmente, o trabalho infantil é uma realidade em muitas regiões do Brasil e em outros países.

Disponível em: <<http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/trabalho-infantil>>. Acesso: 18/08/2018. Fragmento.

Questão 31

IA 6

Os textos 10 e 11 tratam do seguinte tema:

- (A) dia das crianças.
- (B) direito ao lazer.
- (C) férias escolares.
- (D) trabalho infantil.

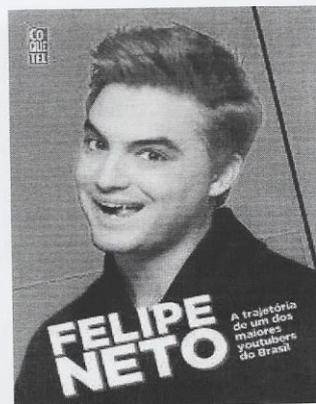
Leia o texto 12 e responda à questão 32

Texto 12

Do anonimato ao sucesso, Felipe Neto batalhou muito para conquistar toda a fama que tem hoje. A explosão do *youtuber* não se deu do dia para a noite. Ao contrário, exigiu muita dedicação ao longo de sua caminhada.

Pela primeira vez, Felipe decidiu abrir a sua vida para os fãs e topou contar toda a sua história por trás das câmeras. Esta edição traz muitas curiosidades sobre um dos maiores influenciadores da internet, além dos novos projetos, jogos, carteirinha de fã e muitos pôsteres.

Tudo isso em uma publicação feita especialmente para milhões de corujas espalhadas por todo o mundo! Vai perder esse rebuliço?



Disponível em: <<https://www.livrariacultura.com.br/>>. Acesso: 12/07/2018.

Questão 32

IA 2

No trecho “milhões de corujas espalhadas por todo o mundo” a palavra corujas se refere a

- (A) fãs do famoso *youtuber*.
- (B) jovens viciados em jogos.
- (C) influenciadores da internet.
- (D) internautas do mundo todo.

Leia o texto 13 e responda às questões 33 e 34

Texto 13

Cora, coração, Coralina

Tem gente que nasce com jeito de poesia. Traz cabelo em cachos de poemas e boca falante de belas palavras.

Ana Lins nasceu e cresceu na velha Casa da Ponte. Depois virou Cora. Foi ela que escolheu. Cora, pedaço de coração.

E assim Ana virou Cora Coralina, ou quem sabe Cora Coração Coralina...

Foi com catorze anos que começou a escrever os seus primeiros poemas. Logo publicou nos jornais de várias cidades. Viveu uma vida talentosa.

E assim ia inventando um jeito de dizer coisa bonita. Mulher de palavra forte e de força para viver, ela mesmo dizia: "Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores".

FIDALGO, Lucia. *Cora, coração, Coralina*. SP: Paulus, 2012. Adaptado.

Questão 33

IA 2

De acordo com o texto, conclui-se que Cora Coralina era uma

- (A) poetisa.
- (B) jornalista.
- (C) professora.
- (D) romancista.

Questão 34

IA 3

No trecho: "Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, **removendo pedras** e plantando flores", a expressão "**remover pedras**" tem o sentido de

- (A) escapar dos problemas.
- (B) enfrentar as dificuldades.
- (C) tirar as pedras do caminho.
- (D) transferir as pedras de lugar.

Leia o texto 14 e responda à questão 35

Texto 14



SANTOS, Fabiano. *Koizas da vida*. Disponível em: <<https://cantinholiterariososriosdobrasil.wordpress.com/imagens/charges/>>. Acesso: 16/09/2018.

Questão 35

IA 10

Na charge, o planeta Terra está tomando banho para

- (A) diminuir a temperatura.
- (B) ficar contente e relaxado.
- (C) limpar embaixo do braço.
- (D) retirar as sujeiras que poluem.

Leia o texto 15 e responda à questão 36

Texto 15

O urso e os viajantes

Dois amigos iam viajando por uma estrada quando, de repente, apareceu um urso.

Um dos homens pendurou-se num galho e ficou escondido entre as folhas.

O outro jogou-se no chão e fingiu que estava morto.

Quando o urso chegou perto, ficou andando em volta do homem deitado. O coitado prendeu bem a respiração e ficou imóvel, só com o coração batendo forte.

O urso acabou desistindo, achando que o homem tinha morrido, e foi embora.

O amigo que estava na árvore perguntou ao outro o que é que o urso lhe segredava ao ouvido.

– Ah, ele estava me aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que me deixa sozinho no primeiro sinal de perigo.

MACHADO, Ana Maria. *O urso, a gansa e o leão*. SP: Quinteto, 2013. Adaptado.

Questão 36

IA 8

No final da história, o urso desistiu de atacar porque o homem

- (A) correu para a árvore.
- (B) fingiu que estava morto.
- (C) ficou escondido na árvore.
- (D) pendurou o corpo no galho.

Anexo 12

Questionário para os alunos

EXPERIÊNCIA DO(A) ESTUDANTE

Questão 37

Para você, a prova foi:

- (A) fácil
- (B) regular
- (C) difícil
- (D) muito difícil

Questão 38

Das provas que você fez, a mais difícil foi:

- (A) Língua Portuguesa
- (B) Matemática
- (C) nenhuma
- (D) as duas

Questão 39

Com que frequência você faz prova com questões de múltipla escolha?

- (A) Sempre
- (B) Às vezes
- (C) Raramente
- (D) Nunca

Questão 40

O preenchimento do cartão-resposta da prova foi:

- (A) fácil
- (B) regular
- (C) difícil
- (D) muito difícil

Questão 41

Como você fez a prova?

- (A) Li e respondi, atentamente, a maioria das questões.
- (B) Li e respondi, atentamente, parte das questões.
- (C) Li as questões, mas marquei qualquer letra.
- (D) Nem li a prova, apenas marquei qualquer resposta.

Questão 42

Em 2018, você estudou:

- (A) nesta mesma escola de Niterói.
- (B) em outra escola municipal de Niterói.
- (C) em uma escola particular.
- (D) em uma escola estadual.