



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa Pós-Graduação Em Educação,
Contextos Contemporâneos E Demandas Populares (PPGEduc)

ALINE ALVERNAZ

**SAERJ: IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE BELFORD ROXO – RJ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito Parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Orientador

Prof. Dr. José Henrique dos Santos

Seropédica/Nova Iguaçu – RJ

Fevereiro / 2016

371.26

A474s

T

Alvernaz, Aline, 1983-

SAERJ : implicações na avaliação do processo ensino-aprendizagem em duas escolas estaduais de Belford Roxo - RJ / Aline Alvernaz. – 2016.

139 f. : il.

Orientador: José Henrique dos Santos, 1961-
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 124-130.

1. Avaliação educacional - Belford Roxo (RJ) - Teses. 2. Aprendizagem - Avaliação - Belford Roxo (RJ) - Teses. I. Santos, José Henrique dos, 1961-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

ALINE DE ALVERNAZ BRANCO FERRAZ

**“SAERJ: implicações na avaliação do processo ensino-
aprendizagem em duas escolas estaduais de Belford
Roxo - RJ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Dissertação aprovada em 16/02/2016.


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Henrique dos Santos (Orientador) - UFRRJ



Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo - UERJ



Profª. Drª. Nádía Maria Pereira de Souza - UFRRJ

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2016

Aos meus alunos...

Aos que foram...

Aos que são, e me inspiram a cada dia...

Aqueles que ainda serão!

Eu não me canso de cantar

*A vida é caminhar
Sou peregrino do amor.
Vou semear a esperança
Deste mundo que há de vir.
Eu não me canso de cantar.*

*Mundo novo vem aí,
gente de coragem vai lutar.
A verdadeira vencerá,
Quem é da verdade saberá.
Eu não me canso de cantar.*

*Gente nova vem dizer,
Vive de certezas quem lutou.
A justiça já brotou,
A libertação vamos colher.
Eu não me canso de cantar.*

*Se o trigo não morrer,
Fruto não se pode esperar.
Hoje é dia de plantar,
Muita gente em breve vai colher.
Eu não me canso de cantar.*

Pe. Jonas Abib

AGRADECIMENTOS

Há tanto e tantos a agradecer...

Agradeço ao meu Professor, Orientador e Amigo José Henrique dos Santos por ser o suporte e ter caminhado lado a lado nesta pequena jornada. Muito aprendi! Tenho muito a aprender. Que Deus conserve sua sabedoria, serenidade, amorosidade... Seu dom de educar. Obrigada pela parceria!

Ao Grupo de Pesquisa de Pedagogia da Educação Física e do Esporte (GPPEFE) pelo pronto apoio, incentivo e amizades ali construídas.

Aos meus amigos professores que caminharam comigo neste percurso, sempre incentivando e apoiando meus investimentos em estudo. Aos amigos do CCAIC Parque Muísa e E.M. Professor Marcos Gil, fica aqui a mensagem: “se eu consegui, todo mundo consegue!”.

Aos meus alunos, que sem saber ou se quer imaginar são os grandes responsáveis por tudo isso! Amo cada um de vocês!

A Prefeitura Municipal de Duque de Caxias que me concedeu a Licença para Estudos e entendendo que a Formação Docente é essencial para uma prática pedagógica de qualidade.

A minha AMADA e GENEROSA Família: Branco e Ferraz... Sem vocês, eu não conseguiria! Mãe, obrigada... na verdade, não tenho como agradecer!

Ao meu esposo, compreensivo, paciente e grande incentivador de todo esse caminhar, Junior Ferraz. Você é o Cara!

A minha princesa, amada, tesouro, coração Maria Isabel, que foi concebida, gerada e nascida em todo este processo. Já nasceu Qualificada e com um ano é Mestre! Sempre se comportou pra mamãe estudar. Incrível! Obrigada, filha!

Enfim...

Ao meu maravilhoso Deus! Vivo, concreto e Onipresente! Obrigada pelo Dom da Vida e por ter me permitido gerar Vida. Valei-me, Nossa Senhora, na caminhada de ser Mãe e Professora- quando, muitas vezes, esses papéis se confundem...

Sigamos!

RESUMO

ALVERNAZ, Aline. **SAERJ: implicações na avaliação do processo ensino-aprendizagem em duas escolas estaduais de Belford Roxo – RJ**. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Ao longo dos anos, a avaliação é tema de grandes discussões no âmbito da educação escolar. Isto porque avaliar é uma ação que requer do professor um compromisso político-pedagógico, tornando esta tarefa complexa, subjetiva e específica. Complexa porque demanda um constante estudo e aprofundamento sobre o tema. Subjetiva pelo fato de que cada professor utiliza a avaliação de uma maneira e a adapta a sua realidade. E específica porque considera as especificidades de cada escola, cada turma, cada aluno. No cenário nacional, tem-se adotado as Avaliações Externas como política pública com a justificativa de garantir a qualidade da educação oferecida nas redes. A avaliação externa parece refletir resultados de algumas políticas e práticas pedagógicas que têm sido adotadas pelas redes de ensino, acarretando implicações no cotidiano escolar. O objetivo desta pesquisa, de caráter qualitativo, foi verificar as implicações da avaliação externa nas práticas de avaliação do ensino-aprendizagem e na organização do trabalho pedagógico na escola, bem como identificar como os atores escolares interpretam as políticas educacionais associadas à avaliação externa. Analisamos as percepções, atitudes e comportamentos dos professores, gestores e alunos em relação à avaliação do ensino-aprendizagem e à organização do trabalho pedagógico, examinando as concepções e procedimentos relativos ao processo avaliativo. Para a concretização dos objetivos, adotaram-se como recorte duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, no município de Belford Roxo, submetidas à Avaliação Externa do SAERJ, sendo uma entre aquelas com melhores índices e recebendo bonificação; e outra entre aquelas com menores índices e sem ganho de bonificação. Nas duas unidades escolares, selecionaram-se representantes da equipe diretiva; cinco professores que atuam no Ensino Médio, contemplando cada uma das quatro áreas de conhecimento, além do professor de Educação Física; e seis alunos que realizaram o SAERJ, que se voluntariaram. Os dados dos alunos foram coletados através da técnica de Grupo Focal e dos demais sujeitos mediante entrevistas semiestruturadas e foram transcritos, categorizados e analisados. Os resultados apontaram para um engessamento das práticas avaliativas e uma supervalorização dos testes objetivos que reproduzem os moldes das avaliações externas. Há a predominância dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos e a caracterização do modelo essencialmente Classificatório da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação, SAERJ, Implicações.

ABSTRACT

Alvernaz, Aline. **SAERJ: implications for the evaluation of the teaching-learning process in two public schools in Belford Roxo - RJ**. 2016. 142f. Dissertation (Master of Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). PPGEduc, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Over the years, the assessment is the subject of much debate in the field of school education. This is because evaluate an action that requires from the teacher a political-pedagogical commitment, making it a complex, subjective and specific task. Complex because it requires a constant deep study on the subject. Subjective by the fact that each teacher uses the evaluation in a manner and adapts it to his/her reality. And specific because it considers the specific characteristics of each school, each class, each student. On the national scene, it has adopted the External Assessment as public policy on the grounds of ensuring the quality of education offered in the school systems. The external assessment seems to reflect the results of some political and pedagogical practices that have been adopted by school systems, with implications in the school routine. The objective of this research, with a qualitative aspect, was to check the implications of the external assessment in the teaching-learning evaluation practices and the pedagogical work organization in the school, as well as identify how the school actors interpret educational policies related to external assessment. We analyze the perceptions, attitudes and behaviors of the teachers, the administrators and the students regarding the evaluation of teaching-learning and the pedagogical work organization, examining the concepts and procedures related to the evaluation process. To achieve the objectives, we adopted as cut two schools in the Public School System of Rio de Janeiro, in the county of Belford Roxo, submitted to the External Assessment of SAERJ, being one among those with better rates and getting bonus; and the other one among those with lower rates and getting no bonus. In the two school units, representatives of the management team were selected; five teachers who work in high school, covering each of the four areas of knowledge, in addition to physical education teacher; and six students who took SAERJ, who volunteered themselves. Students data were collected through a trainee of the Focus Group and other subjects through semi-structured interviews and they were transcribed, categorized and analyzed. The results pointed to inflexible practices of assessment and an overvaluation of objective tests that reproduce the patterns of external assessment. There is a predominance of the quantitative aspects over the qualitative and characterization of the model essentially Classificatory of the evaluation in the teaching-learning process.

Keywords: Evaluation, SAERJ, Implications

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama da Avaliação Educacional.....	24
Figura 2 - Diagrama representativo do modelo interpretativo da avaliação em sala de aula ...	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções da avaliação da aprendizagem na legislação educacional.....	28
Quadro 2 - Avaliação baseada nas Tendências Pedagógicas da Educação	32
Quadro 3 - Caracterização das Modalidades de Avaliação	36
Quadro 4 - Sistemas Estaduais de Avaliação Educacional 1992 - 2011	44
Quadro 5 - Características dos professores e gestores.....	68
Quadro 6 - Características dos alunos das Escolas A e B	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Abrangência das Avaliações do SAERJ.....	49
Tabela 2 - Porcentagem de Participação dos alunos na avaliação do SAERJ.....	55
Tabela 3 – Histórico de proficiência da Escola A no SAERJ / 3ª série do Ensino Médio comparado aos índices estaduais	65
Tabela 4 – Proficiência da Escola B no SAERJ / 3ª série do Ensino Médio comparado aos índices estaduais	66

LISTA DE ABREVIACÕES

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
AVA-MG	Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
GF	Grupo Focal
ID	Índice de Desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IF	Índice de Fluxo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEBS	Programa de Avaliação da Educação Básica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Programa Nova Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria de resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 O PROBLEMA.....	15
1.1 Introdução.....	15
1.2 Enunciado do problema.....	16
1.3 Objetivos	19
1.3.1 Objetivo Geral.....	19
1.3.2 Objetivos Específicos.....	19
1.4 Justificativa.....	19
1.5 Hipóteses Substantivas	21
1.6 Questões a investigar	21
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1 Introdução.....	22
2.2 A importância da investigação em Educação	22
2.3 Avaliação: base conceitual	23
2.4 Avaliação Educacional: avaliação do processo ensino-aprendizagem	26
2.4.1 Avaliação Educacional: modalidades e funções	35
2.5 Avaliação Externa: um pouco de historicidade	39
2.5.1 Avaliações Externas no Brasil	40
2.6 O SAERJ e sua trajetória na Rede Estadual do Rio de Janeiro	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1 Modelo de estudo	57
3.2 Amostra	57
3.3 Instrumentos	59
3.4 Procedimentos	60
3.5 Análise de Dados.....	61
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	63
4.1 Introdução.....	63
4.2 Contextualizando a realidade escolar	63

4.2.1 O contexto da Escola A – Alto ranqueamento no IDERJ	64
4.2.2 O contexto da Escola B – Baixo ranqueamento no IDERJ	66
4.2.3 Características da amostra: Professores, Gestores e Alunos.....	67
4.2.4 Alunos.....	69
4.3 Normativa e Modelo de avaliação do processo ensino-aprendizagem.....	70
4.4 Qualificação da avaliação do processo ensino-aprendizagem.....	85
4.5 As políticas associadas ao SAERJ e a avaliação do processo ensino aprendizagem	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
5.1 Conclusões.....	116
5.2 Recomendações.....	121
6 REFERÊNCIAS	124
7 APÊNDICES	131
8 ANEXOS	137

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

1.1 Introdução

Ao longo dos anos, a avaliação tem se constituído tema de grandes discussões no âmbito da educação escolar. Avaliar em si é um problema! Ao iniciar as leituras para o andamento deste estudo, foi quase unânime a constatação dos autores em reconhecer que a tarefa avaliativa é um problema e um desafio a ser superado no sistema educacional.

Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Maria Teresa Esteban, Luís Carlos de Freitas são autores de referência sobre o tema e, em algum momento de seus estudos, apresentam a Avaliação como uma categoria pedagógica polêmica, destacando sua complexidade e o grande investimento de estudos na área.

Perante o desencadear do tema, coloco-me, enquanto professora, diante da necessidade de contribuir para a construção de um caminho educativo em que a avaliação seja um elemento de suporte na estruturação de uma prática pedagógica significativa.

Iniciei minhas atividades no Magistério em 2001 quando concluí a Formação de Professores no Ensino Médio. Logo em seguida, no ano de 2002, comecei a lecionar na Rede Estadual do Rio de Janeiro e na Prefeitura Municipal de Belford Roxo. Este despertar nas atividades do Magistério como “Professora Primária” foi essencial na construção de uma prática pedagógica carregada de sentido, amorosidade e compromisso na tarefa de ensinar.

A convivência diária com uma turma trouxe-me a apuração do olhar e a responsabilidade com a avaliação, o que muito me incomodava principalmente pela herança tradicional e positivista que estava viva e ativa nas escolas. Assim, passei a atuar como Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual. Naquele momento com uma visão, embora ainda sensível, estava mais crítica às propostas avaliativas adotadas no Segundo Segmento do Ensino Fundamental.

Com a formação em Licenciatura em Educação Física, em 2006, novos desafios avaliativos persistiam na caminhada, neste momento, diretamente relacionados à disciplina lecionada também na Rede Estadual. Hoje, atuando com a Educação Física na modalidade da Educação Especial, percebo como ainda é preciso avançar nas questões da inclusão em sua mais ampla gênese, focando os processos avaliativos.

A partir desta vivência no magistério, atuando em vários ambientes dentro de uma mesma esfera escolar, a tarefa avaliativa era um grande entrave. Afinal, como a tarefa avaliativa é desenvolvida na escola? Avaliar é um ato meramente burocrático ou é uma prática pedagógica que alimenta todo processo educativo e que conduz à aprendizagem? A serviço de quem está a avaliação? Como avaliar de maneira coerente e eficaz? Quais os fatores que permeiam a prática avaliativa?

Essas e outras questões suscitaram em mim a grande necessidade de aprofundamento do tema e, de alguma forma, tentar contribuir, através desta pesquisa, para a construção de uma avaliação que esteja a serviço da EDUCAÇÃO e que colabore efetivamente para a construção do conhecimento.

É importante destacar que esta pesquisa está inserida no contexto do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e do Esporte (GPPEFE), em que nossa constante reflexão nos diversos temas da Pedagogia nos conduz a um aprofundamento colaborativo para a ressignificação de conceitos, neste caso, da avaliação. Mesmo com focos de pesquisa diferenciados, a importância do grupo de pesquisa se dá no trabalho colaborativo objetivando o desenvolvimento de novas competências e habilidades. Este estudo também se insere na Linha de Pesquisa 1, “Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas” do PPGEduc/UFRRJ.

O presente estudo organizou-se em seis capítulos da seguinte maneira:

- O capítulo I, em que se definem o objeto de estudo, o enunciado do problema, bem como seus objetivos e justificativa. Também foram apresentadas as hipóteses e as questões que nortearam a pesquisa.
- O capítulo II é dedicado à revisão de literatura que apresenta a ótica sob a qual este estudo foi conduzido, bem como uma síntese dos principais referenciais em avaliação.
- O capítulo III apresenta o corpo empírico da pesquisa, os caminhos metodológicos elegidos para o desenvolvimento da mesma.
- O capítulo IV é destinado à análise e discussão dos resultados.
- O capítulo V reúne as conclusões do estudo, bem como as recomendações pertinentes e sugeridas para o aprofundamento de futuras pesquisas.
- Por fim, as referências de pesquisa e os anexos que serviram de base para a construção desta dissertação.

1.2 Enunciado do problema

Avaliar é um processo que perpassa a vida humana (LUCKESI, 2008), e segundo este autor, em todos os momentos da vida nos existem em situações em que se deve tomar decisões baseadas em juízos provisórios. Esta provisoriedade se dá pelo reconhecimento do fato de que o “conhecimento” é provisório, transitório, está em constante movimento, justamente porque a vida é um processo mutante. Como diz a canção: “nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia...”¹

Reconhecendo essa provisoriedade deve-se ter um olhar sensível sobre o processo de avaliação escolar, assumindo que não há um modelo, um padrão, que a ser assumido e seguido por todos, principalmente por conta desta provisoriedade. É preciso tratá-la como algo que merece uma atenção e uma reflexão constante para o seu aprimoramento a favor dos processos educativos.

O âmbito educativo é um campo que está em um processo de contínuas mudanças e reformas para dar conta das demandas que se apresentam a cada dia (RUÍZ; SAORÍN, 2014). Nesta dinâmica, a avaliação é sempre viva e presente. Isto porque avaliar é uma ação que requer do professor um compromisso político-pedagógico, tornando esta tarefa complexa, subjetiva e específica. Complexa porque demanda um constante estudo e aprofundamento. Subjetiva pelo fato de que cada professor utiliza a avaliação de uma maneira e a adapta a sua realidade, subsumindo-a a juízos e valores que os professores fazem de seus alunos (FREITAS, SORDI, MALAVARSI, FREITAS, 2013). E, específica, porque considera as especificidades de cada escola, cada turma, cada aluno.

Apesar de muitas discussões sobre a avaliação escolar, na prática, o que se vê é uma grande resistência em mudar metodologias há décadas configuradas. Ainda carrega-se uma herança Tradicional² e Positivista³ pautada numa ação avaliativa classificatória como garantia do ensino de qualidade (HOFFMANN, 2003). Hoje vive-se num momento de busca dos índices, que se apresentam de forma quantitativa e diretamente ligados à qualidade da educação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para medir a

¹ Canção brasileira gravada em 1983 de autoria de Lulu Santos e Nelson Motta

² Escola Tradicional baseada na pedagogia de transmissão de conteúdos e aprendizagem passiva.

³ Preconizado por Augusto Comte é uma corrente de pensamento que entende que o conhecimento só é possível através da observação e aferição empírica do mundo.

qualidade da aprendizagem no país e estabelecer metas para melhorias do ensino (BRASIL, 2014).

O indicador IDEB⁴ é calculado a partir dos dados sobre o fluxo escolar, obtidos através do Censo Escolar, e através de médias de desempenho nas avaliações do Inep: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), mais conhecida como Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) conhecida e divulgada como Prova Brasil, que é direcionada para os municípios. O Ministério da Educação (MEC) estabeleceu uma meta de 6,0 pontos para este indicador a ser atingido até o ano de 2022, tendo como base os índices de países desenvolvidos.

Para, então, alcançar o indicador estabelecido e monitorar o processo educativo, no Brasil, vários Estados e Municípios adotaram Avaliações Externas às escolas, fenômeno que Afonso (2007) intitula de obsessão avaliativa, por conta da proliferação de sistemas avaliativos. Estas avaliações, a princípio, se justificam com o objetivo de garantir a qualidade do Ensino que é oferecido nos sistemas de ensino e unidades escolares.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) adota, a partir de 2008, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), que é uma Avaliação Externa desenvolvida para promover a análise do desempenho dos alunos da Rede, concebida como um diagnóstico, vislumbrando o alcance das metas estabelecidas pela própria Secretaria, almejando as metas propostas para o IDEB.

O SAERJ, atualmente, é composto por dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Externa e o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar. O Programa de Avaliação Externa é realizado no fim de cada ano pelas turmas de 5º e 9º ano de Escolaridade e 3ª série do Ensino Médio⁵, mediante exames de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Por seu turno, o Programa de diagnóstico do Desempenho Escolar tem como principal ferramenta o SAERJINHO, constituindo-se em uma avaliação externa com função diagnóstica, realizado bimestralmente, pelas turmas do 5º ao 9º ano e todas as séries do Ensino Médio, em de Linguagens, Matemática e Ciências.

Juntamente com os Programas do SAERJ, um conjunto de políticas públicas foi adotado, a fim de alcançar as metas previamente estipuladas pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Destacam-se aqui as Matrizes de Referência da Avaliação Externa SAERJ que deram suporte para a construção do Currículo Mínimo, tendo sido construídas

⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> acesso em 09 de abril de 2014

⁵ As turmas equivalentes da EJA, NOVA EJA, Projeto Autonomia e Curso normal também realizam os testes do SAERJ e SAERJINHO

com base na Matriz de Referência do SAEB⁶; o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) que se apresenta como um indicador de qualidade escolar; a premiação dos melhores alunos no SAERJ, bem como a bonificação dos professores, cujas escolas alcançaram as metas previamente estabelecidas.

Percebe-se que estas ações das políticas públicas firmadas estão intrinsecamente associadas a procedimentos de avaliação em larga escala na busca de índices e, conseqüentemente, a suposta “qualidade” da educação escolar. Iniciam-se, então, os questionamentos referentes a esta pesquisa. No desenrolar destas políticas implementadas pela Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, observou-se que a avaliação do processo ensino-aprendizagem assume um novo objetivo, um novo rumo, um novo papel nas Unidades Escolares. A partir do momento em que as políticas externas reconfiguram as ações pedagógicas no espaço escolar, neste caso mais especificamente a avaliação do processo ensino-aprendizagem, algumas questões merecem análises pormenorizadas.

Observando o contexto da Rede de Ensino Estadual do Rio de Janeiro, encontra-se uma Avaliação Externa (SAERJ) a qual determinou um currículo escolar, que pretende bonificar professores e premiar alunos com base nos testes padronizados em Língua Portuguesa e Matemática, além de balizar os índices produzidos pelo fluxo escolar (aprovação). Isto com a justificativa de monitoramento da qualidade de ensino oferecida, porém com um caráter regulador e de responsabilização estrita dos agentes escolares pelo desempenho da educação da rede e ensino.

Assim, as questões que incitaram esta pesquisa no contexto da Rede Estadual do Rio de Janeiro, foram: como Avaliação Externa SAERJ implica no desenvolvimento da avaliação do processo ensino aprendizagem? Existe uma mudança na prática avaliativa do professor para atender a demanda dos índices e do fluxo escolar? Qual é a percepção do professor que está inserido neste contexto sobre avaliação? Como acontece a avaliação do processo ensino-aprendizagem? Qual a visão dos alunos e da equipe diretiva em relação às avaliações (externa e do processo ensino-aprendizagem) que permeiam o espaço escolar?

Essas e outras questões se apresentam objeto desta pesquisa a qual tentará responder e refletir a partir de diferentes olhares e perspectivas.

⁶ Elaboração da Matriz de Referência do SAERJ disponível em <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/matriz-de-referencia/>

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

- Verificar as implicações da Avaliação Externa SAERJ na avaliação do processo ensino-aprendizagem.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Descrever as normativas e modelo de avaliação do processo ensino-aprendizagem adotadas pela Equipe de Gestão Escolar e Professores.
- Analisar como os sujeitos da pesquisa qualificam a avaliação do processo ensino-aprendizagem.
- Identificar as consequências das políticas associadas ao SAERJ na avaliação do processo ensino-aprendizagem.

1.4 Justificativa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/96 – atualizada 2015) destaca como responsabilidade da União as avaliações do rendimento escolar em colaboração com os sistemas de ensino, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação que é oferecida nos sistemas educativos, contemplando a dimensão da avaliação institucional externa.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de: VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (BRASIL, 2015).

No 24º artigo desta legislação, encontra-se a dimensão da avaliação do processo ensino-aprendizagem concebida de maneira contínua, em que o processo deve ser valorizado, observando os aspectos qualitativos do mesmo.

Art. 24º. a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (BRASIL, 2015).

Pensando nestas duas esferas da avaliação, percebe-se que o objetivo da avaliação institucional está diretamente ligado ao monitoramento, massivo e normativo, de escolas e sistemas de ensino, visando estabelecer parâmetros de qualidade e ensino, enquanto o foco da avaliação escolar refere-se à função pedagógica e retroalimentadora do processo ensino-aprendizagem.

O CNE (Conselho Nacional de Educação) em sua Resolução número sete, de 14 de dezembro de 2010 que “Fixa as diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental”, em seu artigo 33º, parágrafo segundo, trata justamente do processo avaliativo que assegura a aprendizagem dos alunos e não restringe o currículo àquilo que é avaliado em larga escala.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala (BRASIL, 2010).

Sendo esta a legislação vigente, torna-se relevante um estudo que trate de observar como esta política avaliativa externa, na prática, está influenciando os processos avaliativos do aluno no cotidiano escolar, bem como interferindo na prática e na percepção do professor face suas concepções de avaliação.

Assim, são necessários estudos e pesquisas que busquem os resultados e impactos das políticas públicas adotadas em larga escala, em suas diferentes abordagens e faces, a fim de fornecer a devolutiva e aprimorar sua aplicação. Refira-se que não são vastos os estudos substanciais que abordam o tema sob uma perspectiva multifacetada, envolvendo diferentes agentes/atores escolares. Possivelmente, isso ocorre pelo fato de o SAERJ ser uma prática avaliativa historicamente recente.

Esta pesquisa pretende proporcionar a construção de espaços de diálogo e aproximações entre teoria e prática na busca de propostas que colaborem para a superação das questões que envolvem a avaliação e suas faces. Portanto, pretende-se estabelecer um espaço de reflexão em que se discuta a avaliação sob a égide pedagógica enquanto caminha-se para o ensino eficaz, comprometido com a construção de aprendizagens significativas e uma valiosa oportunidade de aprofundamento propositivo em favor da real melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

1.5 Hipóteses Substantivas

Supõe-se que a avaliação do processo ensino-aprendizagem seja reconfigurada em sua estrutura e objetivos para atender as demandas da Avaliação Externa SAERJ, índices e metas, em detrimento as reais necessidades educativas da relação pedagógica e dos educandos. Conjectura-se que as políticas associadas à Avaliação Externa SAERJ (Bônus salarial, premiação dos alunos, IDERJ, Currículo Mínimo) sejam determinantes na condução da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

1.6 Questões a investigar

As questões aqui apresentadas tem o objetivo de reiterar as intenções fundamentais da pesquisa. São elas:

- Quais são as implicações da Avaliação Externa SAERJ na avaliação do processo ensino-aprendizagem?
- Qual é a normativa de avaliação adotada nas escolas em função das orientações concebidas pela Secretaria de Educação?
- Qual modelo de avaliação predomina nas escolas investigadas?
- Como os gestores, professores e alunos qualificam as avaliações que se desenvolvem nas escolas investigadas?
- Como as políticas associadas ao SAERJ incidem nas avaliações realizadas nas unidades escolares que compõem a amostra da pesquisa?

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Introdução

Neste primeiro momento do capítulo, destaca-se a imprescindibilidade das pesquisas em educação, haja vista que há muito tempo há a necessidade de mudanças neste campo. Porém, há que se pensar quais transformações são almejadas, como as são concebidas, para então traçar metas e objetivos educacionais amplos e integradores. Entende-se que o caminho para as mudanças desejadas se faz, também, com recurso às pesquisas acadêmicas, tema que abordado em primeira instância neste capítulo.

Na sequência, apresentam-se os conceitos sobre Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem elencados para o desenvolvimento desta pesquisa. Dentre vários referenciais e estudiosos do assunto, este caminho foi eleito por uma identidade e afinidade de pensamento com os autores selecionados, pois os mesmos tem uma grande repercussão no discurso dos professores de uma maneira geral e dialogam com a prática educativa. Aqui também retrata-se como as avaliações externas se apresentam no território nacional.

Em seguida, na parte final da revisão teórica estabelece-se uma linha de tempo referente à avaliação externa SAERJ, território desta pesquisa, a fim de contextualizar seu processo de implementação e caracterizar sua consolidação na Rede Estadual do Rio de Janeiro de Educação.

2.2 A importância da investigação em Educação

A pesquisa em educação vem evoluindo e proporcionando espaços de valiosas reflexões e contribuindo para a construção de novos caminhos para as questões educativas. Este espaço torna-se um rico momento para o professor-pesquisador, que investiga a sua realidade, reflete sobre ela, a fim de encontrar soluções para suas demandas e transformar a realidade (NÓVOA, 2001).

Saviani (1986) destaca a necessidade de o professor passar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa. Neste processo, aponta o método materialista histórico-dialético como instrumento desta prática. Para que isto ocorra, é

preciso superar o senso comum educacional (conhecimento empírico da realidade educativa), através de reflexões teóricas (movimento do pensamento), e atingir a consciência filosófica (realidade concreta, pensada e amplamente compreendida).

A pesquisa em educação até os anos de 1970 preocupavam-se em análise de variáveis de contexto. A partir de 1980, os estudos vêm sendo desenvolvidos na perspectiva da análise dos processos, quando os enfoques ampliam-se e diversificam-se. No fim da década de 1980 e início dos anos 1990, os estudos *qualitativos* ganham força, englobando uma variedade de métodos e modelos de pesquisa (ANDRÉ, 2001).

Diante desta amplitude, as pesquisas em educação vêm evoluindo e ganhando cada vez mais atenção, em que o professor investiga o lócus da sua prática pedagógica. Todavia Ludke, Cruz e Boing (2009) destacam alguns aspectos que interferem nesta prática reflexiva e investigativa: falta de preparação - o que pode levar a resultados menos rigorosos; valor questionável dos resultados da pesquisa - justamente pela dificuldade de generalizações de resultados; e a falta de tempo para dedicação do professor à pesquisa.

Visando driblar esses entraves, e sendo este um estudo com uma abordagem qualitativa, que assume diferentes formas em seus diferentes contextos (BOGDAN ;BIKLEN, 1994), procurou-se planejar e preparar as etapas da pesquisa com rigor e empenho para então assim contribuir não para generalizações, e sim para estabelecer espaços de reflexões e aprofundamentos, com o audacioso objetivo de transformação da realidade.

2.3 Avaliação: base conceitual

É muito importante a delimitação do termo "avaliação", haja vista que a literatura a trata de diferentes maneiras, usando muitas nomenclaturas e dimensões. Para facilitar o entendimento deste conceito, apresenta-se uma delimitação, a fim de favorecer a melhor abordagem de nossas questões.

Avaliar é um termo advindo do latim "*a-valere*" que significa "dar valor a". E no contexto cotidiano, avaliar é parte da ação humana, a fim de se observar algo que foi realizado, identificando erros e acertos, e assim, tomar uma decisão. Vai de uma simples tarefa de olhar para o céu e avaliar as condições do tempo, para saber se vai ou não chover, até uma previsão meteorológica mais rebuscada e detalhada dos ventos, marés e condições climáticas de um local. "Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia" (VIANNA, 2000, p. 22).

Sabendo disto, para melhor compreensão dos conceitos de avaliação que serão abordados neste estudo, é preciso que se avante e balize algumas definições referentes à Avaliação Educacional, definindo dessa forma o nosso campo de investigação. Para tal, recorre-se à Resolução CNE/CEB N° 4, de 13 de Julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e na qual a avaliação no ambiente educacional pode ser compreendida em três dimensões: “Art. 46. [...] I - avaliação da aprendizagem; II - avaliação institucional interna e externa; III - avaliação de redes de Educação Básica.” (BRASIL, 2010).

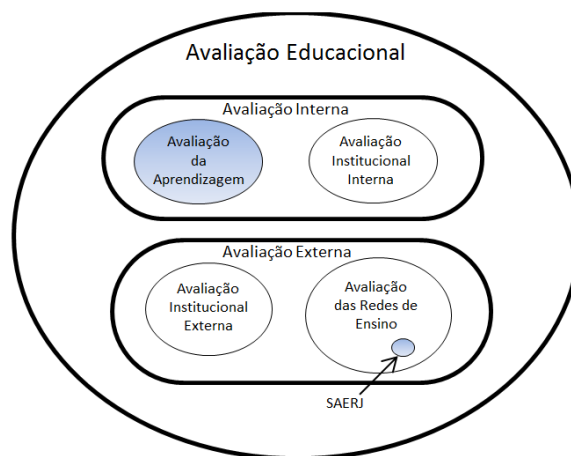


Figura 1 - Diagrama da Avaliação Educacional

A Avaliação da Aprendizagem destacada na Figura 1 diz respeito àquela realizada pelo professor que está diretamente ligada ao processo ensino-aprendizagem e suas faces no cotidiano escolar. Neste ambiente, é importante salientar a avaliação que tem por objetivo alimentar a prática pedagógica e o seu caráter qualitativo em que se vê o aluno de maneira holística e construtiva. Assim a Resolução CNE/CEB N° 4/2010 a descreve da seguinte maneira:

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e

emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. [...] § 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. (BRASIL, 2010).

Neste trabalho, por uma questão de padronização de termos, ao abordar esta dimensão da avaliação, utiliza-se o termo Avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A segunda dimensão apresentada é a Avaliação Institucional Interna e Externa (Figura 1) que, no escopo da resolução, encontra-se apenas a caracterização da avaliação institucional interna (ou autoavaliação institucional). Esta é realizada anualmente pela própria comunidade escolar, a fim de que se revejam ações, metas e objetivos, observando a qualidade das aprendizagens oportunizadas pela escola. A Avaliação Institucional Externa aparece apenas no anexo da resolução, no Parecer Nº 7, que é anterior a resolução. Destaca-se aqui que a não inclusão desta dimensão é um grande equívoco que abre uma lacuna na resolução, pois é o instrumento que possui caráter legal. A dimensão da avaliação institucional externa é promovida pelos órgãos superiores dos sistemas de ensino designados para a sua realização. Prova Brasil, SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pesquisas, provas, dados estatísticos e os resultados que compõem o IDEB são alguns dos instrumentos utilizados para a execução da avaliação institucional externa (BRASIL, 2010).

A terceira e última dimensão apresentada na resolução é a Avaliação das Redes de Ensino. Seu principal objetivo é observar a qualidade da educação oferecida na rede apresentada.

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está. (BRASIL, 2010).

Dentro desta dimensão, destacam-se as Avaliações Externas adotadas pelas próprias Redes de Ensino em níveis municipal e estadual, em princípio com o objetivo de garantir a qualidade da Educação oferecida em resposta ao cenário da educação no Brasil.

De acordo com Fundação Carlos Chagas (2012), o motivo que levou as próprias Redes de Ensino, sejam municipais ou estaduais, a adotarem seus sistemas de Avaliação Externa foi a necessidade de um monitoramento e a busca constante por melhores resultados. No entanto, Afonso (2007) destaca que este protagonismo avaliador tem como objetivo a regulação dos sistemas de ensino e dos sistemas de administração pública para implementação de políticas educacionais, como também controle de outras políticas, como o *accountability* (responsabilização) que serão tratadas mais adiante.

Assim, dentro das três dimensões apresentadas, esta pesquisa delimitou o seu estudo na Avaliação Externa denominada SAERJ (Avaliação das Redes de Educação Básica) adotada pela Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e o seu impacto na Avaliação do Processo ensino-aprendizagem.

2.4 Avaliação Educacional: avaliação do processo ensino-aprendizagem

Avaliar é parte essencial de todo processo educativo. Neste contexto, é possível encontrar olhares diferenciados, porém que sempre convergem na busca de processos que valorizem e otimizem a aprendizagem discente. Gatti (2002) destaca a amplitude deste campo educativo que se transformou durante os anos.

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de microanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc. (GATTI, 2002, p.17).

Nesta perspectiva de grande dimensão da avaliação escolar destacada pela autora, vale ressaltar que as discussões sobre avaliação no Brasil são historicamente recentes. Nas décadas de 1960 e 1970, era corriqueira a reprovação em massa nas escolas com base em testes e provas. Não havia preocupação, tampouco espaço para discussões, sobre o acesso e permanência dos alunos na escola.

Nos anos 60, no âmbito da valorização de perspectivas mais tecnicistas em educação, [a avaliação] passa a ser incorporada no contexto das políticas desenvolvimentistas do período. No entanto, no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta

‘sobsuspeita’ como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia. (GATTI, 2002, p.19).

No fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, apareceram, ainda de forma insipiente, as preocupações avaliativas. Professores começam a questionar o sistema avaliativo adotado, mas a falta de profissionais específicos em avaliação torna-se um obstáculo para o avanço das discussões. No Brasil, em 1988, começou a ser organizado o Sistema de Avaliação da Educação Básica pelo Ministério da Educação, tornando-se momento para a disseminação de uma preocupação com as avaliações e instauração de um novo olhar sobre a avaliação escolar.

No país, começa-se a estruturar um sistema nacional de avaliação da educação básica, e essa iniciativa do Ministério da Educação logo é acompanhada de iniciativas semelhantes em alguns estados da federação, cada qual com seu modelo específico. Fala-se na criação de uma nova ‘cultura de avaliação’, mas a falta de pessoas especializadas na área continua sendo um problema, apesar dos esforços de formação de algumas equipes. (GATTI, 2002, p.20).

Neste processo de legitimar a avaliação através da instituição de um sistema avaliativo a nível nacional, é possível enumerar um conjunto de ações legais que acompanharam o amadurecimento do conceito e finalidades sobre avaliação no Brasil. No Quadro 1 apresentado por Sousa (2011), observam-se os avanços e conquistas alcançadas ao longo do tempo.

Nos decretos de 1931 e 1942, a avaliação tinha o caráter de classificação. Em 1961, 1962, 1971, 1974 e 1978 aparece o princípio da continuidade, assumindo o caráter de verificação da aprendizagem. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (9.394/96), a avaliação, além do princípio da continuidade, agrega a cumulatividade e a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. 24: V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...] (BRASIL, 2015).

Por terras brasílicas, devido à historicidade apresentada, pode-se admitir que a literatura sobre o assunto, ainda está em processo evolutivo. Mesmo assim, estudiosos e pesquisadores, com influências americana, inglesa e francesa, debruçaram-se a “desvendar” a

Quadro 1 - Concepções da avaliação da aprendizagem na legislação educacional

Concepção de Avaliação	Decreto/ Lei	Finalidades da Avaliação	Princípios Orientadores Da avaliação	Procedimentos de Avaliação (instrumentos e critérios)	Responsável pela avaliação
O termo avaliação não é usado, mas é possível inferir que ele é entendido como procedimento de medida, de atribuição de notas aos alunos, em razão de seu desempenho nas provas e exames.	Decreto nº 19.890/1931	Classificação do aluno com base nas notas obtidas, tendo em vista seleção para o prosseguimento nos estudos.	Inflexibilidade (não consideração de qualquer variável que possa ter interferido na nota obtida). Imparcialidade (nos procedimentos de julgamento das provas parciais e finais).	Arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais. Priorização de instrumentos de testagem, não sendo previstos procedimentos de observação ou de autorrelato.	A tarefa de avaliar é exclusiva do professor, que é assessorado pelo inspetor no julgamento das provas parciais e finais. Não é prevista participação do aluno.
A avaliação refere-se à escala numérica que expressa o grau de adequação dos trabalhos escolares. É concebida como um procedimento de mensuração, cuja ênfase é a representação quantificada do rendimento apresentado pelo aluno, em exercícios e exames.	Decreto-lei nº 4.244/1942	Classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir ou concluir os estudos.	Objetividade.	Procedimentos previstos são de testagem, obtendo-se as medidas do rendimento do aluno por meio de exercícios e provas.	Cabe ao professor, de cada disciplina, a tarefa de verificar o rendimento do aluno. Mantém-se a presença da banca de examinadores na fase de realização da prova final.
É a verificação da aprendizagem de maneira	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Não há indicadores relativos aos critérios de	Continuidade, compatibilidade com o	Para aferição do desenvolvimento do aluno devem ser utilizados, além dos	O responsável pela avaliação do aluno é o

<p>contínua e cumulativa, ao longo de todo ano letivo. A avaliação deve ser compatível com o trabalho desenvolvido pelo professor em sua disciplina.</p>	<p>Pareceres nº 102, de 09 de junho de 1966, e nº 207, de 14 de abril de 1966</p>	<p>juízo que devem ser considerados.</p>	<p>trabalho realizado e necessidade de análise dos resultados de desempenho do aluno de modo compreensivo.</p>	<p>exames e provas, outros processos de avaliação da aprendizagem, que o professor adote em face da experiência pedagógica e do conhecimento científico na matéria. Não há tentativa de uniformização dos padrões de julgamento do aluno, como quando eram elaboradas provas únicas, pelo sistema estadual ou municipal de ensino, para serem aplicadas nas unidades escolares.</p>	<p>professor, embora, no momento do “juízo definitivo”, seja acompanhado por uma comissão examinadora.</p>
<p>Entendida como verificação do rendimento escolar, compreendendo a dimensão do aproveitamento dos alunos e a apuração da assiduidade. Pelo Parecer nº 360/74 do Conselho Federal de Educação, pode-se depreender a ênfase na avaliação como um processo que visa acompanhar o alcance dos objetivos propostos, tendo como</p>	<p>Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 Parecer nº 360/1974 Parecer nº 2164/1978</p>	<p>Propiciar o replanejamento do trabalho educativo em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno. Fornecer elementos para o aperfeiçoamento das condições de ensino e de aprendizagem e, assim, retroalimentar o planejamento escolar. Não deveria servir exclusivamente para fins</p>	<p>Continuidade (busca romper a vinculação com provas e exames periódicos, pois deverão preponderar os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida). Amplitude (desejabilidade de que sejam avaliados o desenvolvimento cognitivo, afetivo e</p>	<p>Deve envolver a utilização de procedimentos diversificados e ocorrer no início, durante e ao final do processo de ensino, sob responsabilidade do professor.</p>	<p>Cabia ao professor decidir sobre os procedimentos e instrumentos utilizados.</p>

<p>referência as metas educacionais estabelecidas, devendo servir à aprendizagem dos alunos. Fornece dados para apoiar a decisão quanto à promoção ou retenção do aluno, assim como para o replanejamento do trabalho.</p>		<p>de decisão em relação à promoção ou retenção do aluno.</p>	<p>psicomotor). Compatibilidade com os objetivos propostos (o que se avalia é determinado pelos objetivos definidos, os quais expressam as mudanças de comportamento esperadas). Preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.</p>		
<p>Processo que busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo.</p>	<p>Lei nº 9.394 de 1996</p>	<p>Acompanhar o desempenho escolar do aluno.</p>	<p>Continuidade, com cumulatividade, com prevalência dos resultados obtidos no decorrer do período letivo.</p>	<p>Cabe ao professor decidir os procedimentos de avaliação utilizados.</p>	<p>No âmbito da escola, a responsabilidade pela avaliação é do professor. Mas a incumbência da União é assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.</p>

avaliação e construir um novo olhar sobre o processo avaliativo escolar, principalmente, em sua essência, a avaliação da aprendizagem que acontece no *chão da escola*⁷.

Aqui, destacam-se alguns autores que se tornaram referência no assunto e nas discussões desta pesquisa.

No Brasil, encontram-se alguns autores que são referência para revisão e condução desta pesquisa em avaliação. Destacam-se Cipriano Luckesi⁸, Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban⁹, Luiz Carlos de Freitas¹⁰, Heraldo Marelin Vianna¹¹, entre outros.

A reflexão feita por Luckesi (2008) destaca dois modelos de avaliação: a prática avaliativa dentro do modelo liberal conservador e a avaliação com a função de diagnóstico. O primeiro modelo enxerga a educação como mecanismo de manutenção social, em que a avaliação atende a princípios autoritários.

A essência deste modelo pressupõe o controle e o equilíbrio dos indivíduos para o equilíbrio social. “A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.” (LUCKESI, 2008, p. 32).

O segundo modelo proposto pelo autor está baseado nos pressupostos da *Pedagogia Libertadora*¹² de Paulo Freire, que busca a transformação, a superação do autoritarismo e a conquista da autonomia. “Neste contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.” (*Ibidem*, p.32).

E assim, Luckesi em 1978 apresenta a definição de avaliação em que a concebe como “um juízo de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (*Ibidem*, p.33). Quando o autor apresenta a avaliação como juízo de valor, destaca o caráter qualitativo da avaliação. As manifestações relevantes da realidade convertem-se no objeto a ser avaliado a partir de critérios estabelecidos. E por último, a tomada de decisão refere-se ao produto da avaliação que se converte em uma ação em relação à aprendizagem.

Em 2002, aprimorando seu conceito de avaliação, Luckesi complementa a definição abrangendo os aspectos mais subjetivos da aprendizagem.

⁷ Termo adotado por Maria Tereza Leitão de Melo (2009) designando o espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores em educação. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/31>>

⁸ Doutor em Educação

⁹ Pós-doutora que atua nas áreas de Alfabetização e Avaliação

¹⁰ Pós-Doutor que atua na área de avaliação da aprendizagem e de sistemas

¹¹ Doutor em Educação e pioneiro nos estudos de Avaliação Educacional no Brasil (*in memoriam*)

¹² Pedagogia apresentada por Paulo Freire que propõe uma educação crítica a serviço da transformação social.

[...] a avaliação da aprendizagem como ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. [...] A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. (Ibdem, p.172).

Jussara Hoffmann apresenta a avaliação mediadora baseada principalmente nos pressupostos de *Piaget* e *Vigostski*¹³. Neste modelo, ela destaca a importância da compreensão do erro e a função mediadora do professor na intervenção adequada. “Avaliação é a reflexão transformada em ação” (2006, p.17). Seus estudos foram fortemente embasados na convivência com os professores e, portanto, em seus discursos, Hoffmann afirma que na década de 1990 as questões de avaliação e ensino eram vistas de maneira dissociadas, sendo a avaliação considerada produto final do processo, denotando uma visão restrita à Pedagogia Tradicional, centrada em testes, provas, notas, conceitos e etc. Por isso, fez um alerta:

A dicotomia educação e avaliação é uma grande falácia. São necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa. (HOFFMANN, 2006, p.15).

Assim como Luckesi, Hoffmann confronta dois modelos de avaliação, apresentados no Quadro 2, baseadas nas tendências pedagógicas da educação: a avaliação numa visão liberal e a avaliação numa visão libertadora, também associados aos estudos de Paulo Freire.

Quadro 2 - Avaliação baseada nas Tendências Pedagógicas da Educação

Avaliação numa visão liberal	Avaliação numa visão libertadora
<ul style="list-style-type: none"> -Ação individual e competitiva -Concepção classificatória, sentenciava -Intenção de reprodução das classes sociais -Postura disciplinadora e diretiva do professor -Privilégio à memorização -Exigência burocrática periódica 	<ul style="list-style-type: none"> -Ação coletiva e consensual -Concepção investigativa, reflexiva -Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais -Postura cooperativa entre os elementos da ação educativa -Privilégio à compreensão -Consciência crítica e responsável de todos, sobre o cotidiano.

Fonte: Construído a partir de HOFFMANN, 2006, p.92.

¹³ Jean Piaget, precursor do Construtivismo e Levy Vigostski idealizador da Teoria Histórico-cultural, ambos relacionados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao apresentar as características dos modelos de avaliação, a autora destaca que a avaliação, numa visão Libertadora, tem os pressupostos que endossam sua proposta de avaliação Mediadora, que valoriza a integração do indivíduo através de uma postura cooperativa e construtiva da sociedade.

Hoffmann (2006) também destaca que muitos professores estão preocupados com suas metodologias e buscam receitas sobre a avaliação. Porém é necessário a ressignificação da avaliação, superando o modelo liberal em prol de um enfoque crítico da educação e do seu papel na sociedade através da visão libertadora.

Comungando com a avaliação inclusiva de Luckesi e os princípios da avaliação mediadora de Hoffmann, Esteban (2002) realça a importância da avaliação mediadora na condição de prática inclusiva. A autora acredita que o processo avaliativo pode ser possível sem crises e traumas no desenvolvimento do educando, pois aponta que as práticas avaliativas que têm sido adotadas acabam por funcionar como mecanismos de exclusão social.

A autora também apresenta um olhar diferenciado para o erro, e defende a ideia de que há que se investigar “*o que sabe quem erra*”. Esta concepção de erro elucidada por Esteban (2002) faz emergir um novo foco do processo avaliativo que destaca o processo ensino-aprendizagem como ele é essencialmente: um movimento, um transcurso, uma continuação. Quando um aluno comete um erro é possível identificar o caminho percorrido por ele até o produto apresentado, e vislumbrar como o aluno chegou àquela resposta *errada*. Assim, observando esta vertente, é possível mediar adequadamente o processo ensino-aprendizagem e favorecer a inclusão como acolhida das reais necessidades do aluno. Esta contribuição é essencial para uma concepção de avaliação para além do fracasso escolar, sem negar o saber contido no erro, o fracasso escolar não pode ser confundido com ausência de saber.

Freitas *et al.* (2013) apresenta a avaliação como uma categoria que tem um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico. Destaca, assim, os processos formais e informais que a envolvem, na impossibilidade de tratá-la apenas como uma questão técnica. “Os processos de avaliação (formais e informais) incidem sobre estes dois campos [formal e informal] e conformam a visão de mundo dos estudantes. Isso confirma a impropriedade de se tratar a avaliação como uma questão técnica somente.” (p.23).

Freitas (*Ibidem*) integra a subjetividade e a responsabilidade ao ato de avaliar (Figura 2). Para o autor, a avaliação formal é entendida como aquela prática que envolve instrumentos específicos, observando os resultados a partir de pressupostos. Aqui se apresentam, por exemplo, provas e trabalhos que conduzem a uma nota ou conceito. A avaliação informal,

contrapondo o modelo formal apresentado, refere-se à construção de juízos de uma maneira geral pelo professor sobre seu aluno.

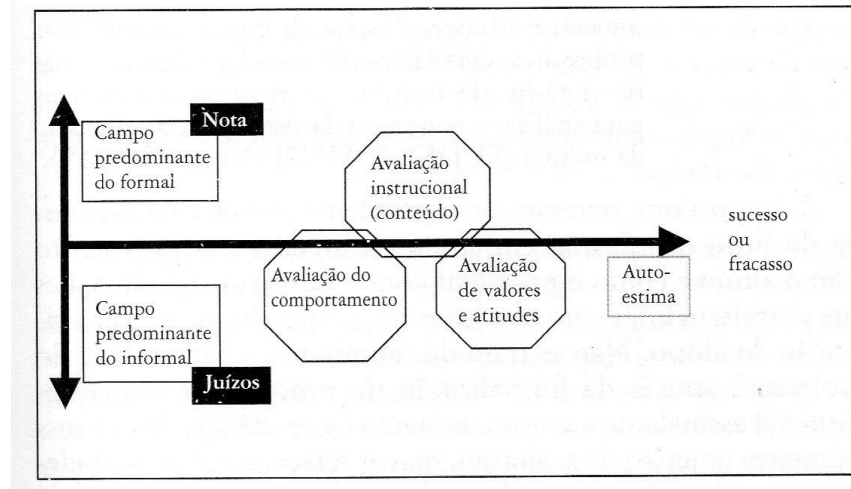


Figura 2 - Diagrama representativo do modelo interpretativo da avaliação em sala de aula
Fonte: Freitas, 2013, p.29.

Através da interação professor-alunos no cotidiano escolar, juízos de valor emergem deste processo que acabam por influenciar os resultados das avaliações. Tudo isto cria e recria uma série de conceitos uns sobre os outros.

Vianna (2000) apresenta duas concepções avaliativas na perspectiva de autores referenciados: Avaliação Responsiva (proposta por Stake, 1993) e a Avaliação Iluminativa (apresentada por Parlett, 1990), ambas consideradas de grande valor para a formulação do pensamento sobre avaliação construído nos dias de hoje.

A Avaliação Responsiva diz respeito ao foco do processo que não está nos objetivos do programa, e sim nas atividades desenvolvidas. A coleta de dados e os registros devem ser de qualidade para alimentar o relatório sobre o sucesso ou fracasso do educando. E destaca que o ponto central no processo avaliativo é o plano de coleta de dados de modo a refletir em um retrato fiel da realidade, para só então ser apresentado, discutido e refletido (VIANNA, 2000). “O importante é que o avaliador disponha de um número considerável de fontes independentes e confiáveis de informação, a fim de que possa ter uma percepção do desenvolvimento de um programa e de seu êxito” (p.37).

O conceito de Avaliação Iluminativa está associado a uma abordagem holística, a qual se preocupa com a totalidade dos processos educacionais não se limitando às variáveis individuais. Assim, apresenta um caráter interpretativo e investigativo das práticas educativas procurando compactar o máximo de informações que possam alimentar um relatório que

estímulo a reflexão e a discussão de novas práticas educativas efetivamente transformadoras da realidade.

Devemos considerar a avaliação iluminativa como um esforço integrado de investigação em que cada elemento analisado contribui para a compreensão do todo; é uma abordagem que apresenta diferentes características, sendo responsiva, naturalista, heurística e interpretativa. (VIANNA, 2000, p.40).

Assim o autor diz que as duas concepções se complementam. Defende que o caminho da avaliação nos dias de hoje deve ser pautado numa prática responsiva e iluminista para que seja compreendida por diferentes olhares, a fim de solucionar os problemas mais urgentes que necessitam de uma ação imediata (VIANNA, 2000).

Luckesi, Hoffmann e Esteban apresentam uma avaliação carregada de sentidos e inserida no contexto escolar e na prática educativa. Freitas e Vianna vislumbram a avaliação do processo ensino aprendizagem de uma maneira técnica como parte essencial do processo ensino-aprendizagem, que o efetiva e organiza. As duas abordagens apresentadas elucidam a complexidade e a essencialidade da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Destarte, na sequência, apresenta-se a avaliação numa abordagem técnico-pedagógica em que a literatura sistematiza suas modalidades destacando as funções e instrumentos necessários a sua efetivação. Isto porque em cada momento da prática educativa o professor lança mão de modalidades de avaliação diferenciadas de acordo com os seus objetivos de ensino.

2.4.1 Avaliação Educacional: modalidades e funções

De acordo com a resolução CNE/CEB nº4/2010 apresentada sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, foi possível encontrar na literatura modalidades que se propõem a contribuir e definir os processos avaliativos da aprendizagem. Ao observar o Quadro 3, é possível notar que Sant'Anna (2013), em uma perspectiva técnica, apresenta as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e classificatória a partir dos estudos de Bloom (1971), destacando-as em conformidade com os objetivos e as funções pedagógicas que desempenham no processo ensino aprendizagem.

Quadro 3 - Caracterização das Modalidades de Avaliação

	Diagnóstica	Formativa	Classificatória
<i>Propósitos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar a presença de habilidades e/ou pré-requisitos. - Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares. - Localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicação de técnicas de recuperação do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.
<i>Objetos de Medida</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamento cognitivo e psicomotor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geralmente comportamento cognitivo, às vezes comportamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afetivo.
<i>Época</i>	<ul style="list-style-type: none"> - No início de um semestre, ano letivo ou curso. - Durante o ensino, quando o aluno evidencia incapacidade em seu desempenho escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante o ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao final de um semestre, ano letivo ou curso.
<i>Instrumentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-teste. - Teste padronizado de rendimento. - Teste diagnóstico. - Ficha de observação. - Instrumento elaborado pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exame, prova ou teste final.

Fonte: Sant'Anna, 2013, p.38

A cada modalidade apresentada pela autora, nota-se a demanda diferenciada propósitos, objetivos, a época de utilização e instrumentos que se adequam às funções das avaliações realizadas. Destaca-se então que cada fase do processo ensino-aprendizagem sobressai uma modalidade de avaliação que se constrói com instrumentos específicos e um período determinado para o seu desenvolvimento.

Os propósitos de avaliação apresentados caracterizam as modalidades de avaliação informando a sua finalidade primeira dentro do processo ensino-aprendizagem, sinalizando a maneira como seus resultados podem ser interpretados e utilizados para a concretização das avaliações. Os objetos de medida apontam as principais características a serem observadas na realização das avaliações. Eles direcionam o olhar para a observação apurada do aluno dentro de seu processo de aprendizagem. A época define o período adequado para a utilização da avaliação tendo em vista os pressupostos avaliativos e os instrumentos apresentam a maneira como a avaliação irá ser efetivada. Nota-se que os instrumentos apresentam-se de maneira específica dentro de cada modalidade avaliativa, podendo até ser repetido em diferentes categorias, porém necessariamente devem estar de acordo com os objetivos propostos.

Sant'Anna (2013) acrescenta a necessidade de utilizar a avaliação com a inclusão do aluno durante todo o processo como um recurso em que o educando seja capaz de verificar sua própria evolução. Isto permite contribuir para que o aluno torne-se um aprendiz crítico, criativo, livre e responsável por suas ações e capaz de gerenciar seu conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) documento que trata da Base Curricular comum para o território nacional, ainda vigente, trazem as principais modalidades relacionadas à Avaliação do processo ensino-aprendizagem, as quais, a partir da análise deste documento legal, destaca-se na sequência.

Na parte introdutória dos PCN's do Ensino Médio, a avaliação é apresentada, de uma maneira geral, com maior foco em seus objetivos e funções, sem apontar uma terminologia específica. Nos cadernos referentes às áreas de conhecimento, não há referência à avaliação específica em si.

Na introdução para o Ensino Fundamental, os PCN's apresentam a avaliação de forma generalizada, mas especificando suas etapas e funções. Trata da *Avaliação Inicial*, realizada no início do processo de ensino que serve como base para o Planejamento do Professor, apresentando características de uma avaliação diagnóstica. Destaca-se a avaliação diagnóstica tem uma função essencial no processo educativo, à medida que considera o conhecimento prévio do aluno, desconstruindo a ótica Tradicional que identifica o aluno apenas como um receptor de informações, sem a perspectiva de que cada individuo carrega consigo uma série de conceitos que não necessariamente precisaram da escola para serem construídos, que ainda assim são essenciais na construção do indivíduo.

A *Avaliação Contínua*, identificada nos PCN's na parte introdutória do Ensino Fundamental, é realizada ao longo do ensino-aprendizagem e busca acompanhar o desenvolvimento dos alunos no domínio dos conteúdos e alcance dos objetivos previstos no planejamento de ensino, subsidiando a *Avaliação Final*, que gera um resultado, um produto do que foi e o que não foi aprendido.

No decorrer dos fascículos das disciplinas dos PCN's, encontram-se nos PCN's de Língua Estrangeira, as nomenclaturas: *Avaliação Somativa* e a *Avaliação Formativa*. A definição de avaliação somativa apresenta-se como aquela realizada no fim do processo de ensino-aprendizagem através de um teste, sem a permissão de ajustes no ensino, que caracteriza uma avaliação classificatória. O fascículo discorre amplamente sobre a Avaliação Formativa definindo-a como um processo de acompanhamento contínuo da aprendizagem do aluno que direciona e determina os ajustes necessários a prática educativa (BRASIL, PCN's - Língua Estrangeira, 1998).

Merece destaque o conceito de avaliação formativa para além de um acompanhamento contínuo e sim uma alternativa de reorientação da prática educativa. Rios (2006) ressalta dois aspectos importantes desta modalidade avaliativa: é um processo de humanização, em que o diálogo que se constrói conduz o indivíduo avaliado a conscientizar-se de seu próprio desenvolvimento; é um processo incentivador da aprendizagem, à medida que o conhecimento do próprio desenvolvimento promove uma motivação intrínseca, isento de premiações ou punições.

A apropriação efetiva do conceito de avaliação formativa requer inicialmente uma mudança de olhar da prática educativa do produto para o processo. Compreender que a aprendizagem não pode ser designada apenas por um resultado ou coeficiente quantitativo requer uma mudança de comportamento e postura avaliativa do professor. Corroborando a perspectiva de Amaro (2014), a avaliação formativa apresenta-se como alternativa para efetivação da aprendizagem e a construção e melhoria da qualidade da educação almejada pelos sistemas educativos.

A *Autoavaliação* foi localizada no PCN's de Língua Estrangeira como uma modalidade avaliativa e parte integrante do processo em alguns cadernos de disciplinas. Neles, é possível compreender o aspecto participativo do aluno nas avaliações, o qual contribui para a sua autoanálise e autocrítica diante de todo processo de ensino e aprendizagem. Há um destaque para a inclusão dos alunos no processo avaliativo, a fim de garantir uma interação e pluralidade de visões da aprendizagem (PCN's, Língua Estrangeira, 1998, p.80).

Perrenoud (1998) evoca o sentido da autoavaliação como uma busca de autonomia e autogestão de conhecimento do aluno. A prática desta modalidade de avaliação por vezes chega a ser confundida como uma transferência de responsabilidade do professor, entretanto, é necessário envolver o aluno no contexto avaliativo, a fim de que ele se envolva no processo e construa sua autonomia (VILLAS BOAS, 2011).

O MEC apresentou para consulta pública, em setembro de 2015, o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular, que provavelmente substituirá os PCN's. A proposta deste documento está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) em quatro de suas metas. Porém, há apenas uma pequena menção sobre avaliação no texto apresentado, nada apontando consistentemente para uma reflexão sobre a prática avaliativa.

O corpo do documento relata os objetivos de aprendizagem nos níveis de ensino, subdividido por áreas. Mesmo contemplando todas as áreas, e sendo um documento preliminar, que ainda cabem alterações, a concepção de avaliação prevista para o currículo

nacional, não é esclarecida, o que gera certa expectativa preocupante em relação ao que será concretizado. Espera-se que o texto final seja apresentado no fim do primeiro semestre de 2016.

Considerando os conceitos de Avaliação do processo ensino-aprendizagem que foram apresentados até o momento, optou-se por adotar, no corpo da pesquisa, as nomenclaturas e funções a seguir, observando o contexto em que o estudo se dá, tornando assim o processo mais compreensível e palpável. Entendendo a avaliação do processo ensino-aprendizagem como mecanismo de alimentação da prática pedagógica, a mesma deve contemplar a sua amplitude e construção e não apenas um momento deste processo.

Assim, sem desconsiderar as tantas manifestações de práticas avaliativas, foram eleitas quatro perspectivas, a fim de contemplar o ciclo da atividade educativa:

- a) Avaliação Diagnóstica: considera o conhecimento prévio do aluno, com base em suas experiências e vivências, a fim de compor uma sondagem para a construção do planejamento que o orienta a prática educativa.
- b) Avaliação Formativa: reúne dados passíveis de produzir *feedbacks* que reorientam a prática educativa e está presente paralelamente durante o processo ensino-aprendizagem.
- c) Avaliação Somativa: verifica os níveis de aprendizagem, classificando os alunos de acordo com parâmetros pré-estabelecidos.
- d) Autoavaliação: autorregula as aprendizagens para a conquista da autonomia educativa, é realizada pelo aluno num processo de corresponsabilidade com o professor.

É importante salientar a necessidade de articulação da avaliação do processo ensino-aprendizagem com o currículo e objetivos de ensino. Entende-se currículo como: “projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções, e proporciona guia de ações adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis por sua execução.” (COLL, 1998, p.43), reunindo condições, conteúdos e procedimentos em que se inclui a avaliação para a sua efetiva operacionalização.

2.5 Avaliação Externa: um pouco de historicidade

Ainda que recentes no Brasil, as Avaliações Externas já apresentam uma longa caminhada em outros países. De acordo com Reese (2013, apud CERDEIRA, 2015) os Estados Unidos são pioneiros neste tipo de avaliação, com registros datados do século XIX.

Os primeiros episódios de Avaliação em Larga Escala apontam para pesquisas quantitativas de cunho social datadas do fim do século XVII, na Inglaterra e na Irlanda, a fim

de reformar a saúde e a educação, que mais adiante inspirariam os programas de avaliação educacionais (BAUER, 2010).

Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983, *apud* BAUER 2010) destacam que as primeiras experiências de que se tem notícia de exames escritos estandardizados como forma de avaliar os alunos aconteceu em Boston (EUA) em 1845. Além de instituir o exame escrito, havia a intenção de se obter dados (neste caso as provas) para a comparação das escolas. Os autores também destacam a tradição gerada pelo evento em que os resultados dos alunos nos exames eram a principal fonte de dados para avaliar o desempenho da escola, concepção presente até os dias de hoje nos programas de avaliação externa conhecidos.

Mesmo no início do processo, os sistemas avaliativos já sofriam críticas, e muitos afirmavam que o amor ao conhecimento não podia ser confundido com a transformação de alunos em enciclopédias, e que a memorização de datas e eventos não trazia qualidade ao ensino.

Ainda no fim do século XIX, os testes também já eram acusados de reduzir o currículo, diminuir a autonomia docente e fazer com que os professores preparassem os alunos apenas para a resolução dos testes (*teaching to the test*). Muitas denúncias de fraude dos resultados e a crença de que os testes não representavam a verdadeira aprendizagem dos alunos fizeram com que este modelo avaliativo fosse abandonado no fim do século XIX nos EUA. (REESE, 2013 *apud* CERDEIRA, 2015).

Com o passar dos anos, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, em vista do avanço da estatística, da psicologia, da psicometria e as evoluções tecnológicas, os testes voltaram com maior força e culminaram nas reformas curriculares (CERDEIRA, 2015). Logo em seguida, países da Europa adotaram seus sistemas avaliativos baseados no modelo americano, apesar das reconhecidas limitações verificadas nas experiências anteriores.

2.5.1 Avaliações Externas no Brasil

O processo de implementação das avaliações externas no Brasil datam do início da década de 1980, referindo-se ao ENDURURAL como o primeiro programa de avaliação externa (Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro). Esse projeto tentou viabilizar novos conceitos sobre educação no meio rural, produzindo veemente crítica aos currículos urbanos, introduzindo na zona rural e, a partir daí, criar uma “autonomia” pedagógica de modo a valorizar o trabalho de professores e alunos, enfatizando a realidade campesina. Tinha como principal objetivo expandir o acesso à educação primária, diminuir a

repetência e a evasão escolar, bem como melhorar o rendimento dos alunos. O programa perdurou entre os anos de 1981 e 1987, com grande investimento financeiro, sendo boa parte oriunda do Banco Mundial (HORTA NETO, 2007).

Em 1988, o MEC decidiu criar uma avaliação que atendesse a todo o país e lançou o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP. As edições iniciais serviram como base de aprimoramento do sistema.

Em 1988 foi feito o teste piloto da avaliação nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, para testar os instrumentos e os procedimentos para aplicação em nível nacional no início de 1989, o que acabou ocorrendo em 1990, com a primeira aplicação do Saep (Sistema de Avaliação da Educação Pública) que, em 1991, passou a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), um sistema de diagnóstico da educação brasileira, com o objetivo de colaborar na definição e monitoramento de políticas públicas. (LAMMOGLIA, 2013, p.103).

Freitas *et al.* (2013) definem o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB - como uma avaliação em Larga Escala (pois tem um poder de análise que envolve todo o país por amostragem) e também como um “instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas dos desempenhos dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.” (p.47). Esse monitoramento contínuo permite subsidiar as políticas educacionais, a fim de reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade no ensino que é evidenciado por índices de evasão e repetência escolar (SOUSA, 2003).

Bonamino (2002) afirma que o SAEB parece não apresentar o poder de influenciar alunos e professores, não podendo assim ser considerada uma avaliação reguladora, cabendo então o acompanhamento de como estados vêm implementando as suas políticas avaliativas. Entretanto, Sousa (2003) questiona o papel do SAEB, destacando seu poder de difundir nos sistemas escolares uma concepção avaliativa em que se estimula a competição entre as escolas (*ranking*) e a sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar.

É possível notar este processo de influência destaca por Sousa (*ibidem*) no empenho de alcançar as metas do IDEB, índice gerado pela aprovação (fluxo) e o desempenho na Prova Brasil ou no SAEB, nas várias redes de ensino (estaduais e municipais) que adotam as Avaliações Externas para monitorar o desempenho da qualidade do ensino, como instrumento de gestão educacional e principalmente para o alcance da meta estabelecida pelo IDEB.

É necessário destacar que o aumento do interesse sobre o desempenho dos alunos e a necessidade da realização destas avaliações externas ocorre justamente quando há um

aumento da demanda por educação nos países centrais, levantando-se questões referentes à relação do conteúdo ensinado nas escolas e as necessidades para a vida em sociedade (HORTA NETO, 2010).

Um estudo realizado pela Fundação Victor Civita (FVC) apresentou um mapeamento das Avaliações Externas dos estados brasileiros. Nota-se, a partir do Quadro 4, o crescimento deste movimento ao longo dos anos. Vale destacar que todos os dados apresentados estão baseados no Relatório Final do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais realizado com o apoio da FVC. Este Relatório apresenta três fatores para este movimento de expansão das Avaliações Externas pelo Estado:

a) a disseminação de um modelo de reforma educacional na década de 1990 calcado na avaliação educacional e voltado para a melhoria da qualidade; e b) a incorporação pelos governos de metodologias de gestão baseadas em critérios de eficiência e de planejamento estratégico e voltadas para a melhoria nos resultados dos serviços públicos. No caso dos governos subnacionais brasileiros, deve-se acrescentar um terceiro fator: c) o incentivo criado pela inauguração de um indicador nacional de desenvolvimento educacional e pela liderança do MEC ao fixar o foco nos resultados e no uso da avaliação educacional entre as diretrizes principais do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.14, grifo do autor).

Por outro lado, Afonso (2007) salienta que o fenômeno do “Estado Avaliador” trouxe de volta pressupostos e instrumentos positivistas e quantitativistas em avaliação, promovendo a desvalorização social e a política da complexidade dos processos educativos, significando um grande retrocesso. Isto transparece à medida que as avaliações externas ditam o currículo escolar direcionando o conteúdo para o que é cobrado nestas avaliações.

Nessa perspectiva, vale lembrar o significado que podem assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto à constituição de padrões de desempenho esperados, ou seja, os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os “cobrados” nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola. (SOUSA, 2003, p.181).

É possível notar, a partir do Quadro 4, que os primeiros estados a criarem seus próprios sistemas de avaliação foram Minas Gerais e Ceará, ambos em 1992. Fazendo um recorte na Região Sudeste, o pioneiro estado de Minas Gerais tem sua avaliação inicialmente chamada de Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (AVA-MG) que aconteceu de 1992 a 1998. No ano de 1999, houve uma interrupção na sua aplicação e, no ano 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) foi aplicado

para a 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (este através do PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica). Em 2005, o governo mineiro adota o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) com o objetivo de avaliar as séries iniciais de alfabetização.

O levantamento realizado pela FVC mostra que em 1992 o estado de São Paulo realizou a “Avaliação da Jornada Única” com o objetivo de verificar os efeitos desta jornada nos anos do ciclo básico. Este processo acabou por culminar no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (Saresp) em 1996, que vem sendo aplicado até os dias de hoje (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITTA, 2011).

O Espírito Santo teve a primeira edição do PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica) no ano de 2000. Uma nova edição aconteceu em 2004, desta feita organizada em uma Matriz de Referência e utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Desde o ano de 2008 até os dias de hoje, o PAEBES segue sendo aplicado.

Em relação ao Estado do Rio de Janeiro, onde se estabeleceu o nosso estudo, mediante a avaliação externa adotada no ano de 2000, o governo instituiu o Programa Nova Escola (PNE) aplicado nos anos de 2000, 2001, 2003, 2004 e 2005. Além de avaliar o desempenho dos alunos e o fluxo escolar, o programa abrange a política de incentivo salarial para os professores e demais funcionários da escola. A gratificação era concedida de acordo com os objetivos alcançados pelas escolas, que envolviam desde questões estruturais, limpeza do ambiente até a merenda que era fornecida aos alunos. Houve uma interrupção da avaliação entre os anos de 2006 e 2007, e a SEEDUC elaborou um novo modelo de Avaliação Externa que voltou a acontecer no ano de 2008, com a designação do SAERJ, avaliação da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Em 2011, a SEEDUC adotou o SAERJINHO, um exame de proficiência aplicado a cada bimestre letivo, a fim de acompanhar e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem referentes às competências e habilidades propostas no Currículo Mínimo .

Todos os sistemas de Avaliação dos Estados da região Sudeste continuam sendo desenvolvidos e aplicados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação CAED da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Quadro 4 - Sistemas Estaduais de Avaliação Educacional 1992 - 2011

Região	Estado	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	
NO	AC								AC				AC						SEAPE			
	AM												AM					SADEAM				
	PA																					
	RR																					
	RO																				*	
	AP																					
	TO										AEP										SAD?	
NE	MA									PAM	AEP										SIMADE?	
	PI																	PROVA PIAUÍ			*	
	CE	SPAECE																SPAECE ALFA				
	RN																					
	PB																					
	PE									SAEPE												
	AL										SAVEAL											
	SE													EXAEB								
CO	BA										PAE											
	MT																					
	MS		NAE										SAEMS									
	GO										SAEGO											
SE	DF																	SIADÉ				
	MG	AVA- MG								SIMAVE						PROALFA						
	ES									PAEBES												
	RJ									PNE								SAERJ				
SU	SP				SARESP																SAERJINHO	
	PR				AVA																	
	RS														SAERS							

AC – Avaliação das escolas Públicas do Acre (1999 e 2003) Parceria Inep-Mec
 AEP – Avaliação Escolas Públicas Cesgranrio
 AC – Avaliação Escolas Públicas do Amazonas (2003) Parceria Inep-Mec
 AVA – Programa de avaliação do sistema Educacional do Paraná
 SADEAM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
 SAEGO – Sistema de Avaliação da Educação de Goiás
 SAEMS – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul
 SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
 SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
 SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

EXAEB-SE – Exame de avaliação da Educação Básica do Estado do Sergipe	SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
NAE – Núcleo de Avaliação Educacional do Mato Grosso do Sul	SAVEAL – Sistema de Avaliação de Alagoas
PAEBES – Programa de Avaliação da educação Básica do Espírito Santo	SEAPE – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE – Projeto de Avaliação Externa	SIAD – Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Distrito Federal
PAM – Projeto de Avaliação do Maranhão	SIMADE – Sistema Maranhense de Avaliação de Desempenho
PNE – Programa Nova Escola	SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE – PROEB DESDE 2000/ PROALFA DESDE 2005)
PROVA PIAUÍ	SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
*A referência de 2011 é para estados que vão iniciar ou retomar a avaliação educacional neste ano com base em informações não oficiais. Para os estados com sistemas de avaliação consolidados, supõe-se que haja continuidade no ano corrente. O estado do Paraná sinaliza com a volta de seu sistema de avaliação no segundo semestre de 2012.	

Fonte: ©2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Identifica-se que houve adesão maciça às avaliações externas em todo território nacional. Nota-se uma cultura avaliativa que ganha força e se consolida a cada ano, a cada exame aplicado, com o objetivo oficial de monitoramento da qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino, e a implementação de políticas públicas de premiação, bonificação, redução curricular; além do objetivo velado de regulação dos sistemas, estímulo à competição entre as escolas com o estabelecimento de *rankings*, redução curricular baseada nos testes aplicados e a responsabilização das unidades pelo fracasso escolar.

O conceito de qualidade torna-se cada vez mais subjetivo a partir do momento em que se modifica de acordo com interesses dos grupos internos e externos das instituições educativas e também retrata as características da sociedade se almeja construir e se apresenta nos dias de hoje (HORTA NETO, 2010).

É necessário fazer uma reflexão para além dos números e relatórios produzidos pelas instituições que aplicam os exames, principalmente no tocante à avaliação do processo ensino-aprendizagem. Isto porque, cada um dos programas, em cada um dos estados, trouxe consigo uma série de políticas públicas que impactaram e impactam o cotidiano escolar.

No que diz respeito ao nosso objeto de pesquisa, o SAERJ, pode-se destacar que juntamente com ele encontram-se as políticas de: bonificação dos professores, premiação dos alunos com bom desempenho nas provas, currículo mínimo OBRIGATÓRIO baseado nos testes de proficiência, programa de metas escolares que “tem de ser cumpridas” sendo em sua maioria burocráticas e distantes no que diz respeito a qualidade da educação, que a cada edição dos testes foram implementadas como ferramentas de gestão para o “sucesso” da rede.

Observa-se agora o caminho trilhado pela avaliação externa na Rede Estadual do Rio de Janeiro, a fim de detalhar e contextualizar as medidas implementadas.

2.6 O SAERJ e sua trajetória na Rede Estadual do Rio de Janeiro

O foco na avaliação externa ao SAERJ se justifica pelo fato de o contexto educacional do Estado do Rio de Janeiro e, conseqüentemente, a sua rede pública de ensino ter constituído o espaço para esta investigação. A descrição apresentada acerca do SAERJ teve base nas informações contidas em documentos legais e revistas de divulgação de seus resultados pelo poder público.

O SAERJ teve seu início em novembro de 2008 sob a alegação de realizar uma análise do desempenho dos alunos e da qualidade da educação oferecida pela rede. Na sua primeira edição, os testes aplicados foram referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e

Matemática e envolveu todos os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, abrangendo também as fases equivalentes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, o SAERJ apresentou-se com o objetivo de acompanhar o desempenho dos alunos ao longo dos anos e assim programar novas ações para a melhoria da qualidade da educação ofertada (SAERJ, 2008).

Os resultados da primeira edição foram disponibilizados para toda rede de ensino através de revistas elaboradas pelo CAED/UFJF, a fim de reorientar as ações educativas e planejamento do ano letivo seguinte. Foi disponibilizada aos professores e gestores a “Revista do Professor” (para os docentes de Língua Portuguesa e Matemática) que apresentavam os resultados do SAERJ na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática que cada escola obteve. As revistas eram específicas por unidade escolar, contendo apenas o resultado da escola a que se destinava o exemplar e cada escola tinha acesso apenas ao seu resultado. A revista também apresentava a maneira como esses resultados eram obtidos, a escala de proficiência e como professores poderiam se apropriar destes resultados. A revista contendo as “Matrizes de Referência para a Avaliação” apresentou a Matriz de Referência do SAEB e como ela era utilizada na elaboração do SAERJ.

Também foram disponibilizadas para professores e gestores as revistas intituladas “Roteiro para Oficinas” que apresentou uma metodologia para a realização de grupos de estudos nas unidades escolares sobre o SAERJ. A revista “Boletim Contextual” apresentava uma análise realizada de fatores intra e extraescolares que interferiram no desempenho dos alunos, com base nos dados coletados pelos questionários socioeconômicos aplicados aos estudantes, professores e diretores juntamente com os testes do SAERJ (SAERJ, 2008). O principal objetivo deste material era a apropriação dos resultados pelos sujeitos envolvidos no processo de avaliação. Era necessário que professores e diretores entendessem todo o processo da Avaliação Externa, como era construída a Escala de Proficiência nas disciplinas avaliadas, as questões (itens) do teste, sua importância e seus objetivos. A escola teve a incumbência de promover espaços de estudos e discussões referentes ao sistema SAERJ. O grande desafio foi promover este momento de estudos, pois o calendário letivo escolar não contemplava centro de estudos dos docentes.

A meta neste primeiro ano (2008) foi de avaliar 295.604 alunos, mas, efetivamente, foram avaliados 191.966, correspondendo a 65% da população desejada. Inicialmente a inserção da avaliação externa não foi plenamente recebida pelos docentes e alunos da rede.

A fim de estimular a participação discente nas avaliações externas, a SEEDUC premiou os alunos com melhor desempenho no SAERJ com um *notebook*, ainda que esta premiação não estivesse legalmente formalizada nesta primeira edição.

O SAERJ realizado em 2009 seguiu os modelos de aplicação do ano anterior. Porém, nesta edição o Governo do Estado do Rio de Janeiro formalizou a avaliação externa através da Lei nº 5597, de 18 de dezembro de 2009, que instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE/RJ): “Art. 4º O Estado instituirá o Sistema de Avaliação e estabelecerá mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Estadual de Educação (PEE/RJ).” (RIO DE JANEIRO, 2009).

Nesta edição de 2009, houve uma redução significativa da população avaliada. Professores e alunos resistiram, optando por não aderirem ao SAERJ, sob o argumento de seu poder regulador e responsabilizador de outrem. Entre as estratégias de resistência, ocorreram a negação da aplicação dos testes por alguns professores e alunos que faltaram no dia do exame ou simplesmente entregavam os testes em branco ou rasurados.

Na tentativa de driblar os boicotes¹⁴ ao SAERJ de 2010, a SEEDUC incluiu a avaliação das turmas de 4º, 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental e a 1ª e 2ª série do Ensino Médio, mobilizando assim um numero maior de professores e alunos na realização do SAERJ. Nesta edição de 2010, a Resolução nº 4650 de 09/12/2010 formalizou legalmente a premiação dos alunos com melhor desempenho no SAERJ. Naquele momento, considerava-se necessário ampliar a abrangência do programa de avaliação e estimular a adesão de alunos e professores ao exame. Como ficou exposto nas considerações iniciais desta resolução, o foco não estava apenas na valorização dos resultados dos alunos, mas principalmente no incentivo à participação e realização das provas para, conseqüentemente, consolidar a política avaliativa.

CONSIDERANDO:

[...]- que a participação do maior número possível de alunos nas avaliações do SAERJ é fundamental para a sua representatividade e a premiação incentiva a participação dos alunos,

RESOLVE:

Art. 1º- Fica instituída a premiação de alunos da rede estadual de ensino que participaram da avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, o SAERJ, ministrado no ano letivo de 2010.

Art. 2º- Os alunos que obtiveram no SAERJ classificação entre as categorias de desempenho avançado e adequado receberão, como premiação, computadores portáteis.[...](RIO DE JANEIRO, 2010).

¹⁴ Notícia disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/17428/professores-boicotam-exame-que-avalia-escolas>

A Tabela 1 mostra a evolução da participação dos alunos e das escolas avaliadas. Porém, o percentual ainda ficou, em geral, aquém de uma amostra mais consistente de acordo com a meta estabelecida que garantisse uma adesão em massa e a consolidação do SAERJ.

Tabela 1 - Abrangência das Avaliações do SAERJ

Nível/Modalidade de Ensino	Edições do SAERJ	Número de Alunos Previstos	Número de Alunos Avaliados	Participação (%)	Total de Escolas Avaliadas	Total de Turmas Avaliadas
<i>Ensino Regular Diurno</i>	2009	-	108.753	-	1093	4669
	2010	660.377	466.853	70.7%	1102	19722
<i>Ensino Regular Noturno</i>	2009	-	31.155	-	800	1938
	2010	211.140	87.620	41.5%	822	6010
<i>Ensino Regular Total</i>	2009	-	139.908	-	1283	6604
	2010	871.517	554.473	63.6%	1290	25727
<i>EJA</i>	2009	-	23.480	-	582	1523
	2010	170.602	62.666	36.7%	629	4836

Fonte: Rio de Janeiro, 2010, p.11.

O resultado do IDEB de 2009, divulgado em 2010, da Rede Estadual do Rio de Janeiro, que se apresentava no penúltimo lugar no *ranking* dos estados brasileiros (2,8 para o Ensino Médio, a frente apenas do Piauí e empatado com Amapá, Alagoas e Rio Grande do Norte), trouxe um impacto nas ações da SEEDUC, a fim de reverter o deficitário status.

No ano de 2011, o SAERJ voltou a ser aplicado nos 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, foco da avaliação do SAEB, que gera indicadores para a composição do IDEB. Mediante o Decreto Nº 42.793 de seis de janeiro de 2011, a SEEDUC implementa algumas políticas associadas ao programa de avaliação do SAERJ que estabeleceu o IDERJ, o Bônus Salarial para o servidor da educação e o Currículo Mínimo. Em relação ao IDERJ, o decreto estabelece:

CAPÍTULO I DA AFERIÇÃO DA QUALIDADE ESCOLAR

Art. 1º - Com vistas ao monitoramento da qualidade da rede pública de ensino da Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC, fica criado o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro - IDERJ.

§ 1º- O IDERJ é um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), baseando-se em dois critérios: Indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID). (RIO DE JANEIRO, 2011).

O IF está baseado no indicador sintético de aprovação escolar em cada nível de ensino aferido no censo escolar. O ID é composto pelo nível de proficiência dos alunos no SAERJ.

Então o índice do IDERJ é obtido através do produto da multiplicação do IF e do ID. O IDERJ passa a ser o parâmetro a partir do qual a SEEDUC estabelece um índice próprio com metas a serem alcançadas pelas escolas, sob o pretexto de garantir a qualidade da educação oferecida a população fluminense, mas, observando apenas o fluxo e a proficiência. Há que se refletir se o estabelecimento de um índice é capaz de oferecer qualidade educativa. O que se observa na prática é uma cultura de avaliação quantitativa que busca um *status* positivo no *ranking* e estimula uma competição entre escolas (SOUSA, 2003) principalmente se a busca deste índice é referendada por uma bonificação salarial.

A Bonificação Salarial estabelecida neste decreto foi conferida pela resolução N° 4.669 de 04/02/2011 e diz respeito à remuneração salarial extra dos professores e demais servidores da educação conforme os resultados obtidos pelas unidades escolares em sintonia com as metas quantitativas estabelecidas pela SEEDUC.

[...]Art. 1º - Fica regulamentada, nos termos desta Resolução, a Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC [...] decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas[...] (RIO DE JANEIRO, 2011)

Quando a legislação se refere aos "Resultados" alude ao conjunto de informações referentes às metas estabelecidas para cada escola pela SEEDUC, baseadas principalmente no IDERJ, e em medidas burocráticas que não encontra uma relação direta com a qualidade da educação, que caracteriza a responsabilização da escola diretamente pelo desempenho dos alunos. Chama atenção um índice denominado "Indicador Geral do Estado do Imóvel (IGE)" que aparece nesta resolução dizendo respeito à infraestrutura, o qual associa o estado de conservação da unidade escolar ao pagamento do bônus para os funcionários extraclasse.

[...]Art. 2º - Para fins desta Resolução, será considerado:

I - O Indicador de Fluxo Escolar (IF) como medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental - EF e do Ensino Médio - EM para cada escola, variando entre 0,00 (zero) e 1,00 (um).

II - O Indicador de Desempenho (ID) como índice medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado.

III - O IDERJ como um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), calculado a partir da multiplicação do Indicador de Fluxo Escolar (IF) pelo Indicador de Desempenho (ID).

IV - O Indicador Geral do Estado do Imóvel - IGE como o índice formado pelo conjunto de notas obtidas nos itens do Instrumento Gerencial de

Avaliação de Imóvel - IGAI elaborado pela Empresa de Obras Públicas - EMOP, a partir do qual as unidades escolares são classificadas nos seguintes níveis: péssimo, ruim, regular, bom e ótimo. (RIO DE JANEIRO, 2011, grifo nosso).

Destaca-se o critério “lançamento das notas do alunado no sistema dentro do prazo” para o recebimento da bonificação, que soa como medida exclusivamente burocrática e de controle do docente, com um foco puramente administrativo. Quanto ao “cumprimento de 100% do currículo mínimo” é questionável na medida em que não há como garantir que este se efetive, mesmo que o critério de controle seja o lançamento dos conteúdos pelo professor no sistema diário, mas que não garante o seu efetivo cumprimento em sala de aula. Ambos os critérios corroboram para um sistema avaliativo extremamente burocratizado e de produtividade face ao cumprimento de tarefas necessárias ao funcionamento do sistema, mas não necessariamente associadas às finalidades pedagógicas.

[...]Art. 3º - Farão jus à Bonificação por Resultado o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Unidade Escolar a qual:

I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo quando de sua regulamentação;

II - participar de todas as avaliações internas e externas;

III - efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos, observados os termos da Resolução SEEDUC nº 4.455, de 05 de maio de 2010;

IV - alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do Ensino Regular da Unidade Escolar;

V - alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da Unidade Escolar. [...]. (RIO DE JANEIRO, 2011, grifo nosso).

A SEEDUC lança a “Cartilha da Bonificação por Resultados”¹⁵, a fim de esclarecer os indicadores, como são calculados e concebidos, assim como, também o cálculo de cada item para a bonificação baseada no salário recebido. A política de bonificação salarial por resultados não é algo novo na SEEDUC. Na primeira avaliação externa a qual foi submetida à rede em 2000, o Programa Nova Escola (PNE) estabelecia níveis que variavam de I a V, em que o valor do bônus era calculado de acordo com o nível de desempenho alcançado, sendo: nível I, cem reais até o nível V de quinhentos reais de bônus, resultante de um Sistema Permanente de Avaliação, como mencionado anteriormente.

¹⁵ Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/1000180/DLFE-50962.pdf/CartilhaBonificacao2.pdf>

A Bonificação salarial adotada em 2011 está diretamente ligada ao percentual do alcance das metas de cada escola, não havendo uma uniformidade de valores como no PNE. Quem tem um salário maior, também receberá um bônus maior, o que faz a corrida pelo bônus ficar ainda mais interessante para os servidores mais antigos ou em cargos de gestão.

No Decreto Nº 42.793 também é apresentado o Currículo Mínimo, como o documento norteador da prática pedagógica, a fim de garantir o ensino de competências e habilidades para cada ano de escolaridade e cada disciplina nas diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro. O Currículo Mínimo foi elaborado pela SEEDUC com a contribuição de professores colaboradores representantes das disciplinas. Sua principal finalidade foi orientar de maneira clara e objetiva os itens que não poderão deixar de ser desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem, em cada disciplina. Ele foi elaborado com base na legislação vigente, nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais e nas Matrizes de Referência dos exames nacionais e estaduais (SAERJ, 2012), exatamente para se tornar consoante com os critérios de avaliação externa, portanto, validando operacionalmente o exame em larga escala.

Face às prioridades assumidas pela SEEDUC, inicialmente foram elaborados os cadernos com as competências e habilidades das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular.

Chama atenção no documento do Currículo Mínimo a sua extensão e volume de conteúdo em relação à proposta inicialmente norteadora, juntamente com a obrigatoriedade de 100% de cumprimento dos conteúdos. O que se apresenta como uma proposta norteadora é adotado como cartilha de planos de conteúdos para serem efetivados pela rede.

CAPÍTULO VI - DO CURRÍCULO MÍNIMO

Art. 24 - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC editará ato normativo definindo o currículo mínimo a ser percorrido, em cada ano escolar, por cada disciplina.

§ 1º - A definição do currículo mínimo deverá expressar os aspectos fundamentais de cada disciplina que os professores não podem deixar de transmitir aos alunos, ainda que não esgote todos os conteúdos a serem abordados na unidade escolar.

§ 2º- O currículo mínimo deverá ser definido pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, com a participação de representantes da classe de professores.

§ 3º- A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC divulgará e implementará o currículo mínimo gradativamente, devendo esse processo ter início em 2011.

§ 4º- Após implantado, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC deverá criar mecanismos de acompanhamento bimestral do currículo mínimo, possibilitando correção dos desvios durante o ano letivo.

Art. 25 - O currículo mínimo deverá atender aos seguintes objetivos específicos:

I - estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica;

II - proporcionar clareza e coerência nos objetivos do ensino-aprendizagem;

III - promover a compreensão global dos passos e nuances da formação integral do aluno;

IV - promover a correspondência entre as diferentes unidades escolares, com o alinhamento dos graus de complexidade que a aprendizagem deve atingir em cada ano da educação básica;

V - incorporar as inovações propostas pelas práticas pedagógicas;

VI - observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação. (RIO DE JANEIRO, 2011).

Na edição do SAERJ de 2011, teve início a aplicação dos testes padronizados do SAERJINHO. Através da Portaria N° 174 de 26/08/2011, a SEEDUC revisou a portaria de avaliação adotada até o momento (Portaria n° 48/de 02/12/ 2004) e apresentou o modelo de avaliação diagnóstica bimestral: SAERJINHO.

“§ 5º - Nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, 3 (três) instrumentos avaliativos diferenciados com valores definidos pelo professor;
§ 6º - A Avaliação Diagnóstica Bimestral (Saerjinho), aplicada no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, é um dos instrumentos obrigatórios da avaliação, com nota/peso definido(a) pelo professor, e deverá ser registrada no diário de classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC.” (RIO DE JANEIRO, 2011, grifo nosso).

O SAERJINHO se apresenta como um instrumento avaliativo obrigatório dentro da avaliação da aprendizagem que o professor promove junto aos alunos. É também elaborado pelo CAED com questões de Língua Portuguesa e Matemática. Na sua primeira aplicação, foi corrigido por professores especialistas. Atualmente, o SAERJINHO contempla também as áreas de Ciências, e é o próprio professor da Unidade escolar quem corrige as provas objetivas mediante o gabarito oferecido pela instituição que elabora as questões da prova, o CAED.

Além de diagnóstico, o SAERJINHO torna-se um preparatório para o SAERJ na medida em que, através dos seus resultados por bimestre, devem ser planejadas ações e intervenções necessárias visando o desempenho no SAERJ, no último bimestre letivo. O discurso da própria SEEDUC, de alguns professores e de gestores é que este modelo de avaliação seria um momento de treinamento para as demais avaliações como Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM), vestibulares e até mesmo em concursos ou obtenção de emprego.¹⁶

Na edição de 2012, o SAERJ manteve o modelo do ano anterior e alcançou a média de 75,9% de participação da rede. Com este índice, a SEEDUC afirma que o SAERJ já se integrou ao cotidiano dos alunos e da comunidade escolar (SAERJ, 2013). E, mais uma vez, destacou a importância da avaliação como uma “preparação para outros testes e provas futuras que podem levar nossos estudantes a um novo emprego, a uma faculdade desejada ou a uma prestigiada escola técnica” (SAERJ, 2013).

Em 2012, a SEEDUC também apresenta o Currículo Mínimo das demais disciplinas que não tinham sido contempladas no ano anterior: Educação Física, Artes, Língua estrangeira, Ciências, Física e Química.

Em 2013, a SEEDUC alcançou 80,6% de participação dos alunos na avaliação do SAERJ. É possível perceber a incorporação da Avaliação Externa como política educacional no cenário da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

No caderno de divulgação dos resultados de 2013, a SEEDUC afirmou que houve melhorias significativas nos níveis de proficiência dos alunos, e os resultados do SAERJINHO foram divulgados individualmente, por aluno, através do “Boletim da Família” com o objetivo de incentivar a participação da família na vida escolar do aluno. Entretanto, esses resultados de melhorias significativas são de cunho estritamente quantitativo. É preciso uma melhoria para além da proficiência quando se almeja uma qualidade educativa.

Em 2014, a aplicação dos exames do SAERJ ocorreu em novembro, como previsto no calendário da Rede. Nesta edição, houve a troca do Secretário de Educação da Rede Estadual, que se deu entre período de execução e divulgação dos resultados do SAERJ. No caderno de divulgação dos resultados, o novo secretário Antonio Neto se apresenta e divulga o aumento do número de alunos avaliados pelo SAERJ destacando, também, com orgulho, a melhoria nos índices do IDEB (de 2,8 para 3,66) e a conquista do “tão almejado” quarto lugar no *ranking* das unidades federativas.

A participação dos alunos chegou a 83,2% em que se destaca a sua consolidação na rotina escolar, e se verifica a exaltação dos programas associados ao SAERJ (como a bonificação dos professores e currículo mínimo) relativamente aos quais se afirma que estes “não foram em vão.” (SAERJ, 2015). Nesta edição, a SEEDUC publicou a Resolução nº 5092 de 28 de abril de 2014 regulamentando a bonificação conferida em decretos anteriores

¹⁶ Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581> >

(decretos nº 44.716, nº 44.281, nº 42.793). Esta resolução especificou casos não previstos anteriormente para a bonificação, e instituiu uma Comissão de Certificação da Bonificação composta por diferentes representantes da SEEDUC. Seu principal objetivo foi a certificação do cumprimento das regras estabelecidas para o pagamento da bonificação.¹⁷

Um fato curioso é que na edição da revista em que se divulgaram os resultados das avaliações externas, e na linha do tempo do SAERJ, é apresentada uma suposta aplicação da avaliação no ano de 2006, apesar de todos os documentos pesquisados e edições anteriores desta sétima edição da revista se referirem ao início do programa em 2008.

Destaca-se aqui o SAERJ como consolidado na Rede Estadual de ensino. Observando sua trajetória, fica clara sua incorporação na rotina escolar tendo como base os percentuais de alunos avaliados. (Tabela 2).

Tabela 2 - Porcentagem de Participação dos alunos na avaliação do SAERJ

Anos Letivos	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Participação							
% de alunos participantes	64,9%	*	59,2%	73,1%	75,9%	80,6%	83,2%

*Dado não informado

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2013/2014. p. 12-13.

Ressalta-se, que pelo número de participantes e pelo empenho da SEEDUC em valorizar a avaliação, juntamente com as medidas de bonificação dos professores e premiação dos alunos, o Estado vem alcançando sua meta de adesão dos exames.

É necessário refletir esta associação direta do IDERJ e do IDEB com a qualidade da educação, pois ambos são índices que desconsideram fatores e componentes importantes do processo educativo (MACHADO & ALAVASE, 2015) ao computarem apenas a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e fluxo escolar na determinação da almejada qualidade do sistema educacional. A qualidade da educação associada, apenas, as habilidades de leitura, escrita e cálculo não é capaz de construir uma educação que contribua na formação de indivíduos capazes de projetar novas tecnologias, realizar novas descobertas científicas, feitos que contribuam para o futuro da sociedade (RAVITCH, 2011).

Tendo em vista a trajetória do SAERJ, é devido destacar a política de responsabilização (*accountability*) e controle intrínseca em todo o seu processo de implementação. A escola, juntamente com os seus dirigentes e professores são

¹⁷ Devido à crise financeira que atravessa o Estado do Rio de Janeiro, o Chefe da Casa Civil apresenta a proposta de extinção do pagamento do bônus salarial. < <http://extra.globo.com/noticias/extra-extra/estado-avalia-acabar-com-bonus-para-servidor-que-bate-metas-18676195.html> >

responsabilizados pelo desempenho dos alunos, desconsiderando um conjunto de fatores contextuais, sociais e econômicos afetos à comunidade escolar.

De acordo com Brook (2006), os dois exemplos mais citados em políticas de responsabilização são Inglaterra e Estados Unidos, destacando que este processo advém da necessidade de verificar se a grande quantidade de investimentos na educação de fato tem surtido resultados. Assim o resultado do trabalho educativo torna-se público e aos gestores e professores, exclusivamente, é imputada a responsabilidade pelos resultados da educação no país. Além disso, os processos avaliativos se instalam com a justificativa de servir como *feedback* aos gestores, visando criar alternativas de apoio às escolas, mas isso não se efetiva na prática. Ao contrário, revertem-se em processos de responsabilização imprópria e injusta de administradores escolares, professores e demais membros da comunidade escolar.

Também é necessário refletir se uma avaliação que está diretamente ligada a remuneração e a um *ranking* público, pode gerar resultados fidedignos e consistentes, haja vista que Ravitch (2011, p.252) afirma, de maneira audaciosa, que “alguns irão trapacear para obter recompensa ou evitar a humilhação”. E completa sua reflexão afirmando que o objetivo da educação não pode ser reduzido a produção de escores, mas sim educar para que as crianças venham a se tornar responsáveis, capazes de se desenvolverem intelectualmente com autonomia, e construam um bom caráter, tomem decisões sobre a sua própria vida e o bem estar coletivo, a fim de contribuir para o futuro da sociedade.

Dentro desta perspectiva, este estudo foi a campo para observar como a avaliação do processo ensino-aprendizagem, que é o mecanismo que alimenta a prática pedagógica, apresenta-se neste contexto da força e valorização da avaliação externa. Como esta avaliação cotidiana, real, do *chão da escola*, consolida-se para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos na construção de uma educação de qualidade que tanto almejamos, para além dos escores, ou não...

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Modelo de estudo

Tendo em vista o enredamento do tema abordado e no sentido de melhor compreender as consequências da Avaliação externa na Avaliação do processo ensino-aprendizagem, nesta pesquisa adotou-se o método qualitativo com o caráter holístico. Assim observamos a realidade como um todo dentro do contexto escolar. Então, os sujeitos e as situações não foram reduzidos a variáveis, mas sim vistos em amplitude dentro de uma realidade como um todo, em que se consideram suas especificidades (CARMO; FERREIRA, 1998).

A investigação qualitativa realizou-se na perspectiva descritiva, em que seu objetivo primeiro é a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno. (GIL, 2008). Esta teve como base os dados recolhidos, observando sua fidedignidade, através de protocolos éticos de pesquisa, a fim de compreender o cotidiano, abrindo novas discussões e reflexões sobre a Avaliação externa e a Avaliação do processo ensino-aprendizagem.

3.2 Amostra

Para atender a demanda dos objetivos da pesquisa consideramos os sujeitos no contexto escolar àqueles envolvidos diretamente nos processos de avaliação. Assim, gestores escolares, professores e alunos, compõem a amostra, pois assim entende-se que foram ouvidos os principais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A seleção dos indivíduos deu-se mediante amostragem conveniente (GIL, 2008), de modo que amostra representasse sujeitos de segmentos da comunidade. Este procedimento de amostragem não permite generalizações para toda a rede de ensino, mas através dela é possível obter informações que sinalizem a propriedade e o caráter das avaliações institucionais externas e do processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar, indicando possibilidades de aprimoramento dos procedimentos avaliativos tanto dos sistemas de ensino quanto da relação pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa, além de motivar futuros aprofundamentos.

Dada a vastidão e complexidade da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e o grande número de escolas abrangidas, objetivou-se compreender os fatos tomando como base duas escolas estaduais dentro do município de Belford Roxo.

O critério de seleção das escolas está ligado ao alcance das metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, e regulamentada na resolução nº 5092/2014 sendo (a) uma escola que alcançou as metas do IDERJ e recebeu bonificação; e, (b) uma escola que não alcançou as metas e não recebeu bonificação. Esta opção se deu para que fosse possível comparar se houve diferença nas políticas efetivadas dentro do sistema de avaliação. Assim, foram adotados como base os dados do ano de 2013 divulgados no próprio sítio da SEEDUC, sendo os últimos a serem divulgados até o período da pesquisa de campo. As escolas foram separadas apenas do município de Belford Roxo, com seus respectivos índices e construiu-se um ranking, para identificar as escolas da amostra. Do total de 32 escolas que atendem o Ensino Médio, foi selecionada uma escola que estava entre as cinco primeiras colocações e foi bonificada e outra escola que estava entre as cinco últimas colocações e nunca havia sido bonificada.

Nas duas unidades escolares, selecionamos os seguintes sujeitos: (a) um representante da equipe diretiva da unidade escolar, sendo o Diretor Geral, Diretor adjunto ou Coordenador Pedagógico; (b) cinco professores que atuam no Ensino Médio, selecionados em cada uma das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) além da disciplina de Educação Física; (c) Seis alunos que realizaram o SAERJ e se voluntariaram, com idade igual ou superior a 18 anos.

A opção pelo Ensino Médio deu-se pelo fato de este nível de ensino estar sob a responsabilidade da Rede Estadual de educação. A presença do Professor de Educação Física, (mesmo esta disciplina compondo mais um representante da área de conhecimento de “Linguagem, códigos e suas tecnologias”), justifica-se pela identidade da pesquisadora como profissional da área e, nesta condição, manifestar interesse em conhecer os procedimentos avaliativos na disciplina, ainda que não contemplada nas avaliações SAERJ/SAERJINHO, além de apresentar parâmetros e critérios de avaliação, em geral, distintos das disciplinas mais valorizadas no currículo escolar.

Na *Escola A*, participaram da pesquisa cinco professores e um membro da equipe diretiva da unidade escolar, com equidade entre os sexos e uma média de idade de $41,5 \pm 9,3$, com amplitude variando de 34 a 55 anos. Apresentaram um período de docência médio de

22,5±8,4 entre 11 e 34 anos e média 12,2±10,1 (entre 4 e 26 anos) de serviço na rede estadual de educação.

A *Escola B* contou com a participação de cinco professores e um membro da equipe diretiva e caracterizou-se pela predominância do sexo feminino, 83,3% e uma média de idade de 40±8,6. Apresentaram um período de docência médio de 22,5±8,4 e de 17,3±9,7 anos na rede estadual de educação.

Nos alunos participantes dos Grupos Focais, houve equidade no sexo, 50% feminino e 50% masculino, nas duas escolas componentes da amostra. A média de idade dos indivíduos foi de 18,3±0,4, com predominância da 3ª série do Ensino Médio de 83,3%.

3.3 Instrumentos

A pesquisa foi desenvolvida recorrendo-se às entrevistas semiestruturadas com os professores e gestores, e a técnica do Grupo Focal (GF) com os alunos participantes. Este modelo de entrevista é entendido como uma modalidade que parte de questionamentos básicos que se apoiam na teoria e nas hipóteses e posteriormente oferecem um amplo campo de interrogativas (TRAVIÑOS, 1987). As entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas na forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008). Assim buscou-se acesso ao discurso dos professores e gestores referentes às questões que envolvem a Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem e a Avaliação Externa SAERJ, a fim de identificar as concepções de avaliação e o seu desenrolar na prática pedagógica.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas foi realizada a construção de um roteiro (Apêndice A), a fim de coletar as informações disseminadas através das narrativas dos entrevistados. O roteiro de entrevista foi testado através de procedimentos-piloto em uma escola com características similares às investigadas, mas que não fazia parte da amostra selecionada para a presente pesquisa. Nesta etapa, foram realizadas nove entrevistas com professores e duas com gestores, conduzindo aos ajustes necessários do roteiro para adequar-se aos objetivos propostos. As entrevistas com os sujeitos da amostra no teste-piloto foram realizadas no mês de julho de 2015 e registradas através de gravação de áudio.

A coleta de dados dos alunos selecionados para a pesquisa foi realizada através da técnica do Grupo Focal, em que os alunos foram conduzidos a discutir o tema de maneira específica, a fim de manifestarem livremente as suas opiniões.

A opção pelo Grupo Focal deu-se pela possibilidade de obtenção de informações sobre os processos e políticas avaliativas na perspectiva dos alunos, permitindo a compreensão de ideias compartilhadas (GATTI, 2012) no cotidiano escolar, sem necessariamente buscar consensos, mas viabilizar a livre exposição de ideias.

A escolha da técnica se justifica pelo fato de o aluno, apesar de estar inserido no contexto pedagógico institucional, não domina a parte conceitual da avaliação, tampouco realiza reflexões acerca do tema numa abordagem pedagógica. Mas a sua compreensão dos fatos é a que está mais acerca da realidade, dos acontecimentos do cotidiano escolar. Dessa maneira, foi necessária a introdução do tema para disparar uma reflexão acerca das questões da pesquisa.

Para a realização dos Grupos Focais contamos com a colaboração de psicólogos que orientaram a elaboração do roteiro (Apêndice B) e aplicação da técnica. Também realizamos a observação da aplicação de um Grupo Focal em outro contexto, fora dessa pesquisa, a fim de aprimorar a sua execução.

Após a elaboração do roteiro, realizamos dois pilotos em uma escola diferente da amostra desta pesquisa visando o treinamento da pesquisadora, a verificação de sua eficácia na obtenção das informações requeridas e, portanto, a realização dos ajustes necessários.

Todo o processo descrito foi realizado, a fim de garantir maior rigor e confiabilidade na coleta dos dados. Os dados dos Grupos Focais foram registrados através de áudio.

3.4 Procedimentos

Primeira etapa: Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética

Inicialmente o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Processo nº 23083.010903/2014-35), a fim de garantir que este atendia os princípios éticos e estava de acordo com a resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos. O parecer favorável (Protocolo nº625/2015) encontra-se em Anexo A.

Segunda etapa: Identificação da amostra e autorização para a pesquisa

Para a realização da pesquisa, abrimos um processo administrativo junto à rede de ensino, a fim de obter a autorização formal para realizar a pesquisa nas escolas selecionadas. O processo foi aberto na Coordenadoria Regional Metropolitana VII da SEEDUC-RJ, a qual pertence o município de Belford Roxo, sob o número: E-03/014/4309/2014 no dia 01 de

dezembro de 2014 (Anexo B). Porém devido à lentidão de seu trâmite e à burocracia, o processo continua em tramitação e sem um parecer definitivo.

Assim, procuramos as unidades escolares e solicitamos a autorização para a pesquisa diretamente à Direção das escolas investigadas. A escola (a), escola que foi bonificada, pois atingiu as metas do IDERJ, concedeu-nos autorização prontamente e a pesquisa foi realizada. A escola (b), dentre aquelas consultadas que não atingiram as metas do IDERJ, foi a terceira contatada para a realização da pesquisa. As duas escolas consultadas anteriormente não permitiram a realização da pesquisa, alegando que precisariam da autorização da Metropolitana.

Em cada escola foco da investigação, os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) autorizando a coleta de dados, e garantindo o sigilo das informações concedidas.

Terceira etapa: Realização das entrevistas semiestruturadas e Grupos Focais

As escolas da amostra disponibilizaram espaço e tempo para a realização da pesquisa. Tanto na *Escola A*, quanto na *Escola B* as entrevistas foram realizadas individualmente na sala dos professores, num ambiente calmo e silencioso. A técnica do Grupo Focal foi aplicada aos alunos em uma sala de aula cedida pela escola e gravada em áudio.

Quarta etapa: Transcrição dos dados

De posse dos registros em áudio, as entrevistas foram transcritas de forma literal. A Técnica do Grupo Focal gera um pequeno relatório e resumo das informações colhidas durante as reflexões, em que os participantes, ao fim do processo, recordam do que foi dito e concordam ou não com o que foi lido, podendo também fazer inferências, se assim achar necessário. Esses relatórios foram um registro literal das principais falas emergidas durante as discussões e ratificadas com o áudio do grupo focal, que foram a base dos dados para análise.

Quinta etapa: Análise de dados

3.5 Análise de Dados

Para a sistematização dos dados transcritos, optou-se pela utilização do software MaxQDA 10 em sua versão R121010. Este software foi desenvolvido para dar suporte ao tratamento de dados qualitativos.

Inicialmente realizamos por inúmeras vezes a leitura flutuante das transcrições literais. Em seguida todo esse material foi lançado no MaxQDA separadamente por indivíduo da amostra da pesquisa. Foram construídas categorias dedutivas referentes aos objetivos

inicialmente traçados e classificados os excertos de cada indivíduo de acordo com as mesmas. Após a categorização das narrativas da amostra, foi feita a leitura por categoria, várias vezes para que fosse possível identificar questões de análise e interpretações das falas dos indivíduos inseridos nas *Escolas A e B* e assim conseguir analisar o conteúdo das entrevistas e grupos focais, observando para além do texto escrito, considerando o contexto aplicado.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 Introdução

Ao iniciar este capítulo, é necessário sintetizar as realidades em que transcorreu a pesquisa, de modo que as ilações que dela sobressaem sejam contextualizadas. Assim, inicia-se o capítulo pormenorizando o contexto das escolas com alto e baixo índice no SAERJ e, na sequência, foram detalhadas as características dos sujeitos investigados.

No que diz respeito aos propósitos da pesquisa, organizamos a apresentação e a discussão dos resultados em seções que se estabelecem de acordo com os seus objetivos. Na primeira seção, são descritas as normativas e modelo de avaliação do processo ensino aprendizagem adotadas pelas unidades escolares investigadas. Na segunda seção, revela-se como os sujeitos da pesquisa qualificaram o sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem que eles desenvolvem nas respectivas escolas. Na terceira e última seção, foram identificadas as consequências recorrentes das políticas associadas ao SAERJ, vislumbrando as avaliações do processo ensino-aprendizagem.

No âmbito de cada tema, são apresentadas as concepções dos sujeitos da pesquisa, diretores e professores sobre as questões relevantes aos temas acima referidos, assim como as interpretações dos alunos, a fim de dar-lhes voz, tendo em vista a relação de como são avaliados e acompanhadas as suas aprendizagens e desempenho acadêmico, permitindo o olhar mais próximo da realidade por eles percebida. Segundo Henrique (2004), “Os estudos conduzidos sob o enfoque da mediação cognitiva do aluno propõem contribuir para a melhor compreensão do ensino e da aprendizagem”, sendo, portanto, fundamental a consideração de suas vozes.

4.2 Contextualizando a realidade escolar

A pesquisa se deu no município de Belford Roxo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense, cerca de 20 quilômetros da capital do estado. É uma região marcada por um histórico de exclusão social, pobreza e violência, segundo dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU), considerada a cidade mais violenta do mundo em 1980.

É um município com população estimada em 481.127 habitantes, com densidade demográfica de 6031,38 hab/km², e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,684, que tem como base saúde, educação e renda, e vai de 0 a 1¹⁸. A média do Brasil está em 0,778, com base nos dados de 2014.

Seus indicadores sociais refletem que a situação de pobreza atinge 60,6% da população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)¹⁹, fato que incide diretamente nas escolas da região, onde a violência urbana reflete nas atividades de grande parte das escolas.

Ainda segundo dados divulgados pelo IBGE e INEP, o município apresenta IDEB de 3.7 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideravelmente abaixo da meta projetada pelo MEC de 4.6 para o ano de 2013. Nos anos finais, o índice é 3.0, também aquém da sua projeção, de 3.5. O resultado do IDEB do Ensino Médio para o estado do RJ, ao qual pertence o município, foi de 3.6, ultrapassando a projeção de 3.3 para o ano de 2013²⁰. O município apresenta índices de 8% de analfabetos a partir dos 15 anos de idade; 87,2% das crianças entre 7 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental; 26,4% dos alunos entre 15 a 17 anos no Ensino Médio; e 2,2% dos alunos entre 18 a 24 anos no Ensino Superior. A rede Estadual de Educação no município conta com 39 escolas distribuídas pelas cinco subprefeituras do município.

Na sequência, contextualizamos a realidade das escolas investigadas .

4.2.1 O contexto da Escola A – Alto ranqueamento no IDERJ

A *Escola A* encontrava-se entre os cinco primeiros lugares do ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDERJ) no município de Belford Roxo - RJ, com uma média de proficiência que sistematicamente ultrapassava a média estadual em todos os anos de participação nas avaliações do SAERJ (Tabela 3). Ainda assim, o desempenho desta escola em Língua Portuguesa e Matemática, manteve-se, durante os anos, na escala de proficiência no nível intermediário (entre 250 e 300 pontos) apesar de apresentar um movimento de queda nos resultados.

É importante destacar algumas características da *Escola A*, pois a mesma, tendo sido fundada em 1967, existia há mais de 45 anos no município.

¹⁸ Dados disponíveis em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330045>

¹⁹ Dados do “Mapa da Pobreza e da Desigualdade Social dos Municípios Brasileiros”, do ano de 2003.

²⁰ Dados disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=207537>

Tabela 3 – Histórico de proficiência da Escola A no SAERJ / 3ª série do Ensino Médio comparado aos índices estaduais

SAERJ ANO	Língua Portuguesa		Matemática	
	Média Estadual	Média da escola	Média Estadual	Média da escola
2008	251,6	282,6	264,8	293,3
2009	244,8	278,8	250,7	275,9
2010	265	292,7	267	284,9
2011	264,6	282,6	269,2	288,1
2012	260,3	288,9	263,5	285,3
2013	258,4	277,2	255,1	276,3
2014	255,5	276,1	256,2	269,7

Fonte: Construído a partir dos resultados do SAERJ por escola divulgado pela SEEDUC e disponíveis em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2395114/DLFE-76875.pdf/SAERJMIDIAI.pdf>

Tratava-se de uma escola relativamente pequena, com nove salas de aula, atendendo apenas ao Ensino Médio, com 18 turmas, em dois turnos (matutino e vespertino) e uma média de 540 alunos. Contava com um quadro pleno de professores e suas dependências eram relativamente pequenas, acomodando turmas com aproximadamente 30 alunos.

Durante os dias de visita à escola, para a coleta de dados, notamos sempre um movimento diferente na escola. Quando a aula de uma disciplina acabava, a turma inteira, e não o professor, mudava de sala para a próxima aula. Questionamos um professor sobre a forma de transição entre as aulas, ao que esclareceu que este modelo está baseado num padrão norte americano e favorecia a aprendizagem dos alunos. Argumentaram que esta movimentação fazia o aluno sair de uma zona de conforto e estabelecia novas formas de pensamento. Também pudemos presenciar apresentações culturais em comemoração ao dia do estudante. Notamos uma proximidade dos alunos com a equipe diretiva, a qual parecia conhecê-los bem, assim como os professores. Segundo fotos divulgadas nas redes sociais, a escola sempre desenvolvia atividades culturais, aulas abertas, atividades integradas, ou seja, atividades que complementavam o ensino em sala de aula.

Os professores e funcionários desta unidade de ensino receberam a bonificação salarial pelo alcance das metas avaliativas no ano de 2014 e 2015, bem como encontramos alunos que foram premiados por seu desempenho nas avaliações do SAERJ. Notou-se na sala dos professores um quadro explicativo sobre as metas do IDERJ com várias sinalizações em diferentes cores. Existia, também, logo na entrada da escola um grande cartaz com normas acordadas para o bom desenvolvimento das atividades escolares.

4.2.2 O contexto da Escola B – Baixo ranqueamento no IDERJ

A *Escola B* apresentava-se em décimo sexto lugar no ranking do IDERJ da rede estadual, no município de Belford Roxo dentre as 32 escolas que atendiam o Ensino Médio. Os dados sobre a proficiência no SAERJ acusavam que a escola sistematicamente mantinha-se abaixo da média de proficiência alcançada pelas escolas da rede estadual, exceção ao ano de 2011 na disciplina de matemática, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Proficiência da Escola B no SAERJ / 3ª série do Ensino Médio comparado aos índices estaduais

SAERJ/ ANO	Língua Portuguesa		Matemática	
	Média Estadual	Média da escola	Média Estadual	Média da escola
2008	251,6	244	264,8	255,2
2009	244,8	227,1	250,7	233,5
2010	265	246,5	267	251,4
2011	264,6	255	269,2	272,1
2012	260,3	246	263,5	249,2
2013	258,4	242,1	255,1	248
2014	255,5	238,5	256,2	246,5

Fonte: Construído a partir dos resultados do SAERJ por escola divulgado pela SEEDUC, disponíveis em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2395114/DLFE-76875.pdf/SAERJMIDIA1.pdf>

Observa-se na *Escola B* uma oscilação nos resultados de proficiência. Em Língua Portuguesa, a escola apresenta um resultado predominantemente no nível Baixo (até 250 pontos) e apenas no ano de 2011 consegue elevar o nível chegando ao Intermediário (250 a 300 pontos). Em Matemática, a escola consegue melhores resultados durante os anos, mas ainda chega em 2014 com um resultado Baixo de proficiência.

É importante destacar que a *Escola B* é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)²¹, uma escola relativamente grande em se tratando de espaço físico. Naquele momento, a escola desenvolvia o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com uma média de 430 alunos. Apesar da disponibilidade espacial, a escola atendia a apenas 16 turmas ao todo. Em anos anteriores, chegou a atender a mais de 30 turmas e cerca de 2.000 alunos. De acordo com informações do Departamento Pessoal da unidade escolar, era comum a grande rotatividade de professores na escola e, naquele momento, seu quadro de docentes estava incompleto, sendo comum esta ocorrência durante o ano letivo.

A escola também contava com turma do Programa Ensino Médio Inovador

²¹ Centro Integrado de Educação Pública que começaram a ser implementados durante os anos 80 e 90, em dois períodos governamentais (1983-1986 e 1991-1994). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>

(ProEMI)²², causando afastamento de alunos da escola pela carga horária deste programa ser maior e obrigar aos alunos ficarem quase em tempo integral na escola face ao currículo diferenciado. O que era previsto trazer benefícios para a comunidade acarretou a migração dos alunos para outras escolas de Ensino Médio regular nas proximidades, pois na comunidade, carente, muitos alunos do Ensino Médio eram provedores de suas famílias e o horário escolar estendido impedia-os de exercer atividades remuneradas. Ainda assim, nas turmas com aproximadamente 12 alunos, a média de frequência se reduzia a dois terços dos alunos.

Esta realidade traduzia o grau de carências do público desta escola. Existia a necessidade de um olhar diferenciado do sistema educacional para esta escola. A comunidade não era capaz de vislumbrar, em longo prazo, os ganhos que uma formação rica e qualificada promoveria ao futuro de seus entes, porque “com fome a gente não aprende”²³. Para os agentes daquela comunidade, com razão de ser, havia necessidades mais urgentes e imediatas a contemplar.

Nas demais turmas de Ensino Médio Regular e Ensino Fundamental, foi possível notar igualmente um esvaziamento das salas de aula. Alguns alunos da amostra destacaram que sentiam falta das muitas atividades que a escola já oferecera: aulas de flauta, capoeira, feira de ciências, seminários, atividades no laboratório. Também emergiu o grande desinteresse por parte dos alunos em estudar, pela falta de estímulo em vista da ausência de atividades extraclasse.

Aqui é uma escola muito boa, tem laboratório, biblioteca que é muito boa! Mas a gente não usa isso tudo não como deveria. (GFB, l.76, Escola B).

Podia voltar a Feira de Ciências, não tem mais porque os alunos são desinteressados... Até eu desanimo. (GFB, l.74, Escola B).

É importante visualizar o contexto pedagógico em que esta Unidade está inserida, pois acredita-se que estes podem ser fatores decisivos para o desempenho e aprendizagem dos alunos.

4.2.3 Características da amostra: Professores, Gestores e Alunos.

²² O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela [Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009](#), é estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>

²³ Frase de Paulo Freire, disponível em acervo publico. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1074/FPF_PTPF_01_0253.pdf

Destaca-se que os nomes utilizados para identificar os sujeitos da amostra são fictícios para garantir o anonimato dos participantes, respeitando assim os protocolos éticos. O Quadro 5 ilustra as características dos professores e gestores participantes da pesquisa com base nas informações fornecidas nas entrevistas.

Ao observarmos o Quadro 5, e considerando todo o conjunto da amostra, é possível notar a prevalência do sexo feminino com 66,7% comparado aos indivíduos do sexo masculino com 33,3%; a média de idade foi de $41,1 \pm 9,1$, com amplitude variando de 26 a 55 anos; e constatando-se que 66,7% dos investigados, mais da metade possuía titulação pós-graduada, sendo um professor da *Escola B* em *stricto sensu*.

Em relação ao tempo de docência, os professores (as) da *Escola A* apresentam média de $22,5 \pm 8,4$ (entre 11 e 34 anos), enquanto os da *Escola B* de $17,3 \pm 9,7$ (entre 4 e 30 anos), apontando além de uma média inferior da *Escola B*, também maior variabilidade do tempo de docência de seus professores. A mesma incidência fica evidente em relação ao tempo de docência na Rede Estadual, em que os professores da *Escola A* apresentaram a média de

Quadro 5 - Características dos professores e gestores

Docente/ Gestor	Escola	Disciplina Ministrada	Idade	Sexo	Formação	Tempo de magis_tério	Tempo de serviço na rede
<i>Língua Portuguesa</i>	A	Língua Portuguesa	55	F	Pós-Graduação	34	24
	B	Língua Portuguesa	26	F	Pós-Graduação	4	2
<i>Matemática</i>	A	Matemática	55	M	Pós-Graduação	28	26
	B	Matemática	42	F	Pós-Graduação	25	15
<i>Ciências da Natureza</i>	A	Química	38	M	Graduação	15	4
	B	Biologia	38	F	Mestrado	14	3
<i>Ciências Humanas</i>	A	Geografia	34	M	Pós-Graduação	11	6
	B	História	30	F	Graduação	10	5
<i>Educação Física</i>	A	Educação Física	37	F	Graduação	22	9
	B	Educação Física	48	M	Graduação	21	21
<i>Membro da Equipe Gestora</i>	A	---	45	F	Pós-Graduação	25	4**
	B	---	45	F	Pós-Graduação	30	4*

*: tempo na Gestão Escolar da unidade escolar

** Possui experiência na gestão de outra unidade escolar por 6 meses

$12,2 \pm 10,1$ (entre 4 e 26 anos) e a *Escola B* $8,3 \pm 7,8$ (entre 2 e 21 anos). Estes dados podem vir a denotar algum tipo de influência na postura avaliativa adotada pelos professores (as), principalmente pelos menos experientes que se encontram, praticamente, em fase de início de carreira, cabendo maior atenção a este fator na análise dos dados.

Observando exclusivamente os professores encarregados de cargos de gestão nas *Escolas A e B*, constata-se que ambos possuem a mesma idade, são do sexo feminino,

apresentam titulação em nível de pós-graduação e podem ser considerados docentes experientes face ao tempo no magistério (Gestora A, 25 anos; Gestora B, 30 anos). No entanto, ambas as professoras apresentaram o mesmo tempo de assunção do cargo de gestão, com quatro anos, sendo difícil afiançar a dotação de experiência pessoal e administrativa face ao período relativamente curto de gestão, se considerado em relação à complexidade do sistema de ensino/ambiente escolar, associado à localização da escola em uma região de vulnerabilidade. Em princípio, os perfis das gestoras não denotam diferenças significativas, ao que cabe analisar as suas posturas conceituais, valorativas e gerenciais em relação aos processos avaliativos investigados nesta pesquisa.

4.2.4 Alunos

O Quadro 6 apresenta o perfil dos alunos participantes dos Grupos Focais nas *Escolas A e B* com base nas informações colhidas na aplicação do grupo focal.

Quadro 6 - Características dos alunos das Escolas A e B

Características Escola	Aluno	Sexo	Idade	Ano de Escolaridade
Escola A	A1	M	18	2ª série EM
	A2	M	19	3ª série EM
	A3	M	19	3ª série EM
	A4	F	18	1ª série EM
	A5	F	18	3ª série EM
	A6	F	18	3ª série EM
Escola B	B1	M	18	3ª série EM
	B2	M	18	3ª série EM
	B3	M	18	3ª série EM
	B4	F	19	3ª série ProEMI
	B5	F	18	3ª série EM
	B6	F	18	3ª série EM

Em cada uma das unidades escolares foram selecionados seis voluntários, com o cuidado de se fazer representar com equidade os alunos e alunas, sendo assim um total de 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Os alunos participantes apresentam média de idade de $18,25 \pm 0,45$ anos, com amplitude variando de 18 a 19 anos e uma predominância de alunos da 3ª série do Ensino Médio (83,3%), sendo 10% cursando o ProEMI. Também

houve a participação de 8,3% de alunos cursando a 1ª série do Ensino Médio e 8,3% cursando a 2ª série do Ensino Médio.

Participaram do Grupo Focal realizado na *Escola A* um total de seis alunos, apresentando equidade de sexo: 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Este grupo apresentou média de idade de $18,3 \pm 0,5$ anos, com a predominância de alunos da 3ª série do Ensino Médio (66,7%).

O Grupo Focal realizado na *Escola B* também contou com a participação de seis alunos cuja equidade dos sexos foi constatada. A média da idade dos alunos foi de $18,2 \pm 0,4$ anos, com 100% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Realizando um comparativo entre os alunos das escolas participantes que compõem a amostra nota-se uma regularidade nas características apresentadas e presumivelmente não há diferenças significativas nos perfis apresentados, valorizando a análise mais aprofundada.

A contextualização da conjuntura escolar e de seus sujeitos contribui para objetivar os espaços pedagógicos e seus atores, respectivamente, integrando o conjunto de circunstâncias em que transcorreu a pesquisa. Na sequência, iniciamos a apresentação dos resultados em sintonia com os objetivos estabelecidos, procedendo às discussões concernentes com apoio da literatura disponível, bem como as impressões capturadas pela pesquisadora nos ambientes investigados.

4.3 Normativa e Modelo de avaliação do processo ensino-aprendizagem

Nesta seção, evidenciam-se as características relativas às normativas e modelo de avaliação do processo ensino-aprendizagem adotadas nas escolas investigadas sob a perspectiva de seus sujeitos em resposta ao primeiro objetivo desta pesquisa.

As escolas investigadas adotam normativas e modelos de avaliação do processo ensino-aprendizagem baseados na portaria de avaliação N°419/2013 expedida pela SEEDUC, que conceitua, organiza e sugere que a avaliação seja desenvolvida numa perspectiva qualitativa e formativa, com base em instrumentos de avaliação diversificados.

Esta portaria de avaliação realizou uma atualização dos pressupostos avaliativos adotados para toda rede estadual e estabelece as normas de avaliação do desempenho escolar. Com a finalidade de uma apreensão do conteúdo da portaria de maneira apurada por parte de gestores e professores, a SEEDUC publicou o Manual de orientações para operacionalização

da portaria²⁴, o qual pormenoriza, sugere e fundamenta a forma de proceder à avaliação do processo ensino-aprendizagem.

No texto da portaria, destaca-se o trecho relativo aos instrumentos de avaliação que efetivam a prática avaliativa da rede.

Art. 4º - [...]

§ 4º - Nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, 03 (três) instrumentos avaliativos diferenciados com valores definidos pelo Professor.

§ 5º - A Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos obrigatórios da avaliação, com valor/nota definido (a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar. (RIO DE JANEIRO, 2013, grifo nosso).

A portaria propõe que as avaliações bimestrais sejam compostas de pelo menos três instrumentos de avaliação, cabendo ao professor a eleição dos mesmos e o estabelecimento de sua proporcionalidade na composição da nota discente. Imputa, também, a adoção do SAERJINHO como um instrumento obrigatório na composição da avaliação do processo ensino-aprendizagem, incumbindo o professor sobre a decisão de seu peso proporcional no conjunto de avaliações de cada bimestre.

Com o suporte desta portaria, as unidades escolares investigadas elegeram a maneira como realizariam a avaliação do processo ensino-aprendizagem de seus alunos formulando sua normativa de avaliação e elegendo os instrumentos adequados para sua efetivação. Na sequência, apresentamos os modelos adotados pelas escolas na voz dos interlocutores da pesquisa.

De acordo com a Gestora da *Escola A*, a avaliação do processo ensino-aprendizagem é organizada na perspectiva de um processo formal e informal que envolve instrumentos de avaliação escritos e projetos.

No PPP a gente sempre trabalha, além da avaliação formal, que seria (sic) prova, teste, trabalho, a gente coloca um projeto. Que esse projeto envolve pesquisa, apresentação, dinâmica. [...] Tem uma ficha de avaliação. [...] Aí as provas formais: nós temos o provão que são com questões do Enem. Temos o SAERJ e o SAERJINHO que a gente coloca a nota do SAERJ... A gente criou uma tabulação de pontos porque eles vêm por porcentagem mais simples. A gente criou uma tabulação; tantos por cento de acerto valem

²⁴ Manual disponível em: http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-63748.pdf/MANUALORIENTACOESOPERACIONALIZACAOPORTARIASEEDUCSUGENN419docversao revisadaefinalizada_certo.pdf

tantos pontos. Ai os professores vão, colocam essa nota, tem os testes, tem essa questão dos projetos. E assim a gente trabalha. (Ges. Adriana, l.15; 17, Escola A).

A Gestora apresentou a normativa de avaliação que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da *Escola A*. Ela atribuiu como elemento avaliativo o “projeto”, que está relacionado ao conjunto de atividades pedagógicas referentes a um determinado assunto, em que os professores desenvolvem seus conteúdos atrelando-os ao tema gerador, e a avaliação do projeto está sistematizada nas fichas de avaliação. Esta proposta pedagógica de projeto, muitas vezes associada à Pedagogia de Projetos²⁵, pressupõe uma maneira integrada, dinâmica e diferenciada de desenvolvimento do currículo e uma visão holística do processo educativo e do aluno. “Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento.” (PRADO, 2009, p. 4). Naquele ano (2015), segundo a Gestora da *Escola A*, o tema gerador foi o aniversário de 450 anos do Rio de Janeiro, ao qual pretendia associar as atividades das disciplinas.

Então, esse ano a gente vai focar nos 450 anos do Rio. Então é um processo interdisciplinar. A gente vai focar geografia, história, a relação que tem com matemática, com biologia. E esse projeto, o aluno acaba aprendendo mais. (Ges. Adriana, l.15, Escola A).

Concomitantemente com esta visão integrada do processo educativo e avaliativo, a direção escolar apresentou os demais instrumentos de avaliação adotados pela escola, como o “provão com questões do ENEM”, com cartão resposta inclusive, e o SAERJ. Este modelo de prova integrada, provão, é construído a partir de questões objetivas que o professor seleciona e/ou elabora, e a equipe pedagógica organiza nos moldes previstos. Cada disciplina tem um número determinado de questões e todas são contempladas. Após a resolução das questões o provão é corrigido e o aluno recebe uma nota que cabe a todas as disciplinas igualmente. Este modelo de teste adotado denota uma clara maneira de desenvolvimento de um preparatório para a resolução de provas objetivas, que neste caso é o SAERJ, pois é a avaliação externa que qualifica a escola. Completando a normativa institucionalizada a escola contabiliza as notas do SAERJINHO, nos três primeiros bimestres, e o SAERJ no quarto bimestre letivo.

²⁵ Pedagogia de Projetos foi disseminada no Brasil com o movimento Escola Nova’ que se contrapunha à escola Tradicional e propõe uma metodologia de ensino integrada e dinâmica. Tem como precursor John Dewey no início do século XX.

Assim, a normativa de avaliação desta escola se apresenta numa perspectiva integrada que, não obstante, supervaloriza os testes objetivos fato que é concretizado na quantificação das avaliações. O provão representava 50% do total da nota discente, compondo com 20% atribuído ao SAERJ/SAERJINHO e os 30% restantes eram atribuídos pelos professores em função da avaliação do projeto e outros instrumentos empregados no cotidiano das disciplinas. Nota-se que existe uma sensibilidade da gestora para o processo avaliativo integrado que considere as habilidades dos estudantes e foi possível identificar uma avaliação que contemple processos informais de aprendizagem, porém, no operacionalizar do processo avaliativo, este desvaloriza-se, perde espaço e é vencido pelos testes objetivos.

Relativamente ao modelo de avaliação adotado pela *Escola B*, a gestora apresenta uma perspectiva diretamente relacionada à portaria Nº 419/2013, em que encontramos os instrumentos de avaliação mencionados na *Escola A*.

A avaliação é construída através do SAERJINHO, no primeiro, segundo e terceiro bimestre (sic). Provão, também nos quatro bimestres. Teste, trabalho, projeto e outros, que é a cargo do professor. (Ges. Bárbara, l. 13, Escola B).

No contexto da *Escola B*, percebe-se uma normativa de avaliação instituída nos moldes dos testes objetivos e encontram-se os mesmos instrumentos de avaliação designados pela *Escola A*: SAERJINHO/SAERJ, o ‘provão’ que é construído com questões objetivas em que cada disciplina tem um número pré-determinado de questões e é organizado pela equipe pedagógica, no mesmo padrão mencionado pela *Escola A*, e outros instrumentos que ficam a cargo do professor em estabelecer critérios dentro do peso pré-estabelecido.

A nota dos alunos da *Escola B* era composta pelo provão com 50% do total do peso, SAERJ/SAERJINHO com 20% e ‘outros’ com 30%. Nesta escola a palavra ‘outros’ é utilizada como critério de avaliação que aparece nos documentos oficiais da escola e designa outros instrumentos que o professor elege para compor sua avaliação. Constata-se que, apesar de as escolas terem diferentes localizações geográficas, contextos sociais, professores e gestores distintos, ainda assim, os critérios de avaliação eram idênticos nas duas escolas. Ainda que a normativa da SEEDUC impute a obrigatoriedade do SAERJINHO sem estipular seu peso na nota discente, a avaliação dos alunos é quantificada e construída da mesma maneira, como parece, em geral, acontecer em outras escolas da rede de ensino. O SAERJINHO então torna-se o elemento de controle e balizador da normativa de avaliação das escolas investigadas. Dessa forma, um instrumento de avaliação obrigatório seguindo os

molde do SAERJ torna-se base para que os demais instrumentos sejam construídos. Assim seus resultados junto com os demais instrumentos (provão e outros) geram os índices de fluxo que compõem o indicador de qualidade que está associado ao pagamento do bônus. Como aponta Martins (2015), o modelo de avaliação SAERJINHO, a partir do instante em que sua obrigatoriedade é legitimada e veicula a remuneração salarial variável, a bonificação, passa a impor limites à prática educativa dos professores.

Quanto aos professores da *Escola A* observa-se que a avaliação do processo ensino-aprendizagem é constituída com a utilização de provas objetivas (provão e SAERJINHO), atividades cotidianas e cumprimento de tarefas, corroborando a normativa descrita pela gestora escolar. Os professores da *Escola A* parecem compreender e, portanto, utilizar a avaliação como processo:

Eu vou construindo a avaliação dos meus alunos no dia a dia, através do comportamento, do cumprimento de tarefas e com testes, provas e trabalhos. (Prof. Alice. LP, 1.19, Escola A).

Eu uso a prova porque a escola adota a prova. O teste eu normalmente faço em sala com eles(sic). Avalio o aluno um por um e os trabalhos eles vão fazendo em sala. Então, praticamente a nota final é obtida de acordo com a produtividade que o aluno teve em sala. [...] Minha avaliação é muito de acordo com a produtividade do aluno em sala. Eu não acredito muito em avaliação em uma folha só não. Que vem só uma folha com questões. Então eu avalio muito mais o aluno na sala de aula de acordo com a produtividade contínua dele. (Prof. André, QUI, 1.19-21, Escola A).

Esta assunção de avaliação como processo aparece associada a uma maior quantidade de instrumentos e procedimentos avaliativos para gerar a nota final do aluno:

[...] através do comportamento, do cumprimento de tarefas e com testes, provas e trabalhos. (Prof. Alice. LP, 1.19, Escola A).

[...] são trabalhos. São avaliações feitas em sala, provas e testes. E, às vezes, dependendo do bimestre tem projeto (Prof. Alex, MAT, 1.21, Escola A).

[...] basicamente caderno, avaliação de participação, enfim. Com exercícios e tal. Trabalho que todo bimestre rola (sic). E pro Ensino Médio a gente vai mais nos seminários. [...] E avalia prova. (Prof. Artur, GEO, 1.19, Escola A).

Diante do posicionamento dos professores da *Escola A* sobre a normativa de avaliação, há um destaque para o processo de avaliação do dia a dia, avaliações em sala, caderno, participação, recorrentes nas perspectivas apresentadas. Nota-se nas preocupações dos professores de Língua Portuguesa, Geografia e História uma sensibilidade com uma

avaliação que se constrói no dia a dia e ainda citam procedimentos não mencionados anteriormente pela Gestora. Existe a preocupação e a atenção em acompanhar o processo evolutivo de aprendizagem dos alunos pelas atividades que se desenvolvem em sala de aula. No entanto, a prova é parte da normativa e instrumento de avaliação obrigatório (SAERJINHO/SAERJ). Assim o professor a incorpora na sua avaliação do processo ensino-aprendizagem nos moldes instituídos.

A professora da disciplina de Educação Física apresenta uma avaliação diretamente relacionada à normativa da escola. Mesmo que a disciplina não compusesse as avaliações externas, não mencionou as questões que valorizassem os processos de acompanhamento do desenvolvimento educativo dos alunos com as atividades cotidianas como as demais disciplinas citaram, não demonstrando clareza da postura avaliativa para além dos testes.

Bom, na rede estadual já tem a questão das três avaliações. Obrigatórias. Então aqui na escola nós temos a avaliação que se chama provão. A gente também utiliza a nota do SAERJ, também uma avaliação obrigatória. E as outras avaliações ficam por conta do professor. Uma prova, uns trabalhos e vai passando... (Prof. Ana, EF, 1.15, Escola A).

A ênfase dada aos projetos pela gestora da *Escola A* não foi vislumbrada no discurso dos professores. Apenas o professor de Matemática cita o projeto como mais um instrumento.

Considerando o posicionamento dos professores da *Escola B* em relação à normativa de avaliação, foi possível identificar que consideram a avaliação do processo ensino-aprendizagem de uma maneira concomitante, mas ainda assim destacam os testes normativos como seus principais instrumentos de avaliação, associado a preocupação com a quantificação do desempenho:

Minhas avaliações são através do provão, do SAERJ e participação. Em alguns bimestres é projeto, participação e comportamento. (Prof. Brenda, LP, 1.5, Escola B).

[...] bom, a gente usa os instrumentos básicos, prova, teste, trabalho. Mas a gente envolve pesquisa, envolve até como avaliação o dia a dia na sala, a participação do aluno. (Prof. Beatriz, MAT, 1.17, Escola B).

As avaliações, no meu caso, são feitas paralelamente. Então eu acabo utilizando o recurso da prova escrita, mas eu faço atividades em sala de aula e ao longo do bimestre. Depois eu vou somar essas avaliações em sala de aula e no final fecha a média juntamente com a prova. (Prof. Bianca, HIST, 1.5, Escola B).

Geralmente eu uso uma avaliação do trabalho que é feito em sala de aula. De trabalho em sala de aula eu chamo caderno, conteúdo que é passado em sala

e exercícios em geral [...] Por mais que a gente queira fazer uma avaliação subjetiva pro aluno(sic), a gente tem que ter uma avaliação que seja quantitativa, em números. Então minha avaliação parte também da questão da participação do aluno, mas ela tem que ter uma quantificação por essa participação. (Prof. Benedita, BIO, 1.7-9, Escola B).

Os professores *Escola B* apresentam uma regularidade na escolha dos instrumentos de avaliação, seguindo o padrão normativo escolar de avaliação que não varia em função das disciplinas investigadas. Também há um destaque para as atividades cotidianas, participação e atividades em sala, como elementos de avaliação a serem considerados. No entanto, eles se mostraram vinculados à necessidade de quantificação que acaba se planificando na forma de teste escrito.

Marinho *et al.* (2013) destacam uma pesquisa realizada sobre os instrumentos de avaliação adotados em duas unidades escolares, apontando o processo que denominou “testinite”. Neste, professores utilizam-se de testes escritos, em diferentes apresentações (prova, trabalho, teste, pesquisa), como principal meio de construir as avaliações discentes, apesar de mencionar o uso de outros instrumentos de avaliação. A necessidade de quantificar inibe a avaliação que valorize mais o processo e a utilização de instrumentos não baseados em testes objetivos. Apesar de lançar mão de alternativas avaliativas o peso das avaliações estará no teste escrito, objetivo e normatizado, como relatado pela professora da *Escola B*:

“Por mais que a gente queira fazer uma avaliação subjetiva pro aluno (sic), a gente tem que ter uma avaliação que seja quantitativa, em números.” (Prof. Benedita, BIO, 1.7, Escola B).

Das disciplinas investigadas nas áreas de conhecimento apenas a Educação Física não está contemplada nas avaliações externas. As demais são contempladas no SAERJ/SAERJINHO (Língua Portuguesa e Matemática) ou apenas no SAERJINHO (Ciências).

O professor da disciplina de Educação Física apresenta sua avaliação no molde da normativa adotada pela escola, sem clareza da utilização de seus instrumentos. Sendo uma disciplina teórico-prática, o professor não deixa claro a quem se destina a prova, mas a quantifica na composição da nota discente.

É dividido em 3 partes. Provas, trabalhos e outros. Provas(sic) é a que eu dou pra aqueles alunos que participam, vale como prova. E pra aqueles que não participam eu dou uma prova. Trabalho só pra aqueles que não participam das aulas de educação física. E outros é uniforme que a gente pede pra fazer as aulas. E agora com relação ao SAERJINHO não tem participação

nenhuma porque minha avaliação não entra no SAERJINHO. [...] Nós temos uma lista de todas as pessoas que fazem, a lista dos alunos que fizeram o SAERJ. Ai é até um modo de ajudá-los né, porque geralmente não fazem a aula prática, ai eu vejo que tirou uma boa nota no SAERJINHO, em todas as disciplinas, eu dou uma pontuação pra esse aluno. (Prof. Bruno, EF, 1.17; 41, Escola B).

A Educação Física adota a mesma normativa de avaliação na *Escola A* e *B* e considera um instrumento de avaliação (SAERJ/SAERJINHO) em que seus conteúdos não são contemplados. Portanto, o professor atribui nota pelo desempenho em outras áreas disciplinares. O mesmo princípio se atribui as demais disciplinas não contempladas no SAERJ e ainda assim o aluno é conceituado pela sua presença e realização da prova, com a justificativa de a disciplina estar contemplada dentro das áreas de conhecimento das quais estão subdivididos os testes e de incentivo a sua participação. Este processo denota uma grande burla da avaliação do processo ensino-aprendizagem, uma supervalorização dos testes objetivos, gerando uma incoerência consistente no processo educativo da rede estadual do Rio de Janeiro.

Souza (1993) apresenta uma pesquisa realizada com professores de Educação Física de uma rede de ensino em que há predominantemente a Tendência Clássica de avaliação. Na matriz analítica apresentada pela autora, esta Tendência caracteriza-se por uma avaliação que mede e quantifica todo processo educativo, e este procedimento de avaliação é padronizado e de fácil quantificação. Nota-se, claramente, que hoje, mais de vinte anos após a pesquisa, que esta tendência ainda se reproduz no contexto escolar.

A necessidade de pontuar o aluno com uma avaliação que não contempla todas as disciplinas, mas torna-se uma maneira de incentivar o comparecimento do aluno para a realização das avaliações externas. Esta é uma postura que não condiz com a ação avaliativa responsável, da qual emerge uma concepção de avaliação burocratizada e sem valor ético e/ou educativo, utilizando-o apenas como um instrumento e parâmetro para medida e quantificação.

Hadji (2001) também afirma que o ato de medir não consolida um processo de avaliação, apenas apresenta um conjunto parcial de informações sobre os processos educativos. Assumir a lógica dos exames como determinante da avaliação da escola, do processo ensino-aprendizagem ou do desempenho dos alunos não constrói uma visão adequada dos processos educativos, tampouco contribui para a reorientação da prática pedagógica. Entretanto este ‘incentivo’ incide diretamente na quantidade de alunos que participam das atividades de avaliação externa na escola, que é um dos critérios de análise do

programa de metas da SEEDUC e acabam por ser incorporados de forma irrefletida pela escola.

Ao analisarmos a normativa de avaliação sob a perspectiva dos alunos da *Escola A*, é possível notar que a avaliação é identificada através da utilização dos instrumentos formalizados, porém não apresentam clareza quanto a sua forma de quantificação.

São quatro avaliações... É... Comportamento, teste, o provão...

Não! É prova, teste, provão e SAERJ...

O SAERJ...Vale 3.

O Provão...Vale 2... Não vale 2!

É porque depende do Professor... Só o provão e o SAERJ que é (sic) uma nota certa. (GF l. 38, Escola A).

Esta falta de clareza com relação ao peso e função das avaliações pode ser associada à postura avaliativa do professor em sala de aula. A necessidade de realizar um acompanhamento do aluno faz com que ele reelabore a maneira como operacionaliza sua avaliação, ainda assim, atento à normativa de avaliação adotada. Este fato também corrobora o discurso apresentado pelos professores na utilização de mais instrumentos de acompanhamento da aprendizagem. Isto também pode estar atrelado a não inclusão dos alunos no processo de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, falta clareza no que diz respeito à construção e à realização das avaliações, ainda que entendam que as notas das avaliações sejam compartimentadas.

Os alunos da *Escola B* também observam a regularidade nos instrumentos de avaliação com pesos claramente identificados na normativa de avaliação efetivada por seus professores, caracterizando um modelo avaliativo que apresenta regularidade.

Eles contam a presença. Caderno e comportamento. Em português ele conta a recuperação paralela, outros, trabalho (sic). A prova 5, o SAERJ 2, outros 1, teste e trabalho 2, somando tudo dá 10

“Geralmente não muda de professor não, eles avaliam assim. Só muda o (sic) outros, que o professor passa um deverzinho... aí dá um ponto”. (GF, 1.27-32, Escola B).

Na perspectiva dos alunos da *Escola B*, a avaliação é um processo um pouco mais fechado, porém o professor também valoriza as atividades cotidianas para realização de uma avaliação próxima da realidade dos alunos. O destaque está para o ‘outros’ em que cada

professor se apropria deste conceito avaliativo de uma maneira e os testes oficiais mantêm o seu posto e valor bem definido, como apresentado pela gestão escolar. Nota-se também, na perspectiva dos alunos, a necessidade de quantificar, *juntar a nota*, fato percebido no discurso dos professores desta escola.

Ao comparar a normativa de avaliação adotada nas escolas investigadas, encontram-se elementos de convergência. Mesmo demonstrando certa atenção aos processos educativos informais e manifestando a necessidade de uma avaliação para além da prova, os professores apoiam as avaliações essencialmente nos testes objetivos: são 70% da nota discente concebida pelas avaliações sistematizadas em provas objetivas (SAERJ/SAERJINHO e provão). Mesmo teoricamente seguindo a normativa com a adoção de três instrumentos de avaliação, o princípio da diversidade dos instrumentos não é valorizado, pois há um peso muito grande para os testes objetivos. Este preceito avaliativo da diversificação dos instrumentos está baseado na construção de uma visão holística da aprendizagem dos alunos. “A avaliação de que precisamos deve usar de processos variados: provas, entrevistas, relatórios, portfólios, dossiês, autoavaliação, avaliação coletiva, registros e etc.” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p.168), e assim contemplar a utilização de diferentes linguagens: escrita, oral, visual, gráfica, estética, poética e etc, de modo a permitir ao aluno o melhor meio de expressão de suas aprendizagens.

Observou-se nas *Escolas A e B* a adoção de uma normativa de avaliação idêntica em contextos diferenciados. Esta postura é passível de questionamentos, à medida que é uma normativa de avaliação que consta no PPP das unidades escolares e acordada entre professores e gestores. O PPP é um documento que expressa as intenções e o trabalho realizado por toda equipe escolar para atender as diretrizes nacionais e as necessidades específicas da comunidade escolar (SILVA, 2011). Considerando uma realidade municipal, dentre 39 escolas estaduais, encontrar duas unidades escolares que adotam a mesma normativa de avaliação em contextos tão diferenciados, requer uma atenção, à medida que esta realidade avaliativa também foi identificada em escolas fora da amostra. Este fato direciona questionamentos sobre a padronização avaliativa como um estratégia de controle da avaliação do processo ensino-aprendizagem que incide diretamente no Fluxo escolar (aprovação, reprovação e repetência), e que é um indicador que compõe o índice do IDERJ.

Quando as escolas assumem o ‘provão’ como um instrumento de avaliação com um peso de 50% da nota discente questiona-se o que este modelo de avaliação efetivamente avalia. Observa-se que uma prova objetiva, composta por um determinado número de questões (2 ou 3 em média) de cada disciplina não tem condições de expressar em que nível

está a aprendizagem do aluno. Identifica-se que existe a necessidade de verificar o conhecimento global dos alunos; que este pode ser contemplado através de uma “prova integrada” num período determinado e com uma elaboração adequada, porém, na prática, o modelo de avaliação adotado pelas escolas acaba por valorizar o quesito ‘sorte’, fato que emerge no discurso dos alunos:

Tem uns que só olham e vai marcando x, nem pensam não.

Passa o dedo no chão, vê qual é o mais sujo e marca a letra! Aqui é normal. (GF, 1.41-42, Escola B).

De acordo com Horta Neto (2010), o acompanhamento diário do professor com atividades paralelas, caderno e outros instrumentos citados tendem a aproximar a realidade de aprendizado e decidir sobre sua aprovação. Porém, na realidade investigada, esses instrumentos pesam apenas 30% da nota discente. Nota-se que a reprodução do modelo SAERJ/SAERJINHO no provão efetiva um nítido modelo de preparação para as avaliações externas, reconfigurando a avaliação da aprendizagem. Arcas (2009) alerta que as avaliações internas tendem a espelhar as avaliações externas o que reduz a atividade pedagógica escolar.

Gilson (2012) destaca que os ‘simulados’ foram adotados como uma das estratégias para superar as dificuldades de realização do SAERJINHO com a justificativa de que também são adotados por escolas da rede particular como um preparatório das avaliações externas, como Prova Brasil e ENEM. Nesta perspectiva associa-se o ‘simulado’ ao provão, o que corrobora a perspectiva de que este não é um instrumento utilizado apenas nas escolas investigadas.

Outra questão associada à adesão ao provão como padrão avaliativo é destacada por Perrenoud; Thurler (2007) quando afirmam que no momento em que é imposta uma avaliação externa, obviamente a escola será constrangida a apresentar uma coerência total entre as avaliações internas e externas. Este processo ocorre porque a escola supervaloriza as medidas que precedem de instâncias superiores alegando sua maior confiabilidade, ao passo que não possui subsídios suficientes pra contestar ou apresentar alternativas.

Ressalta-se que a portaria N°419/2013 imputa a obrigatoriedade do instrumento de avaliação SAERJINHO e delega a responsabilidade avaliativa na perspectiva qualitativa para o professor, que deve elaborá-la de maneira a atender seus objetivos educativos. A adoção desta normativa acaba por sistematizar burocraticamente a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Pensar num cenário alternativo de avaliação é possível na medida em que a obrigatoriedade legal é imputada ao uso de apenas um instrumento de avaliação sem a definição sobre sua quantificação. Constatou-se que não há resistência dos professores às normativas legais de avaliação e tampouco uma postura crítica diante dos processos avaliativos instituídos a nível escolar das escolas investigadas. Nota-se que a escola não tem refletido sobre as políticas do sistema avaliativo adotado e sequer vislumbra suas limitações avaliativas na prática docente. Também é necessário considerar a questão do constrangimento gerado pela não adesão à normativa (PERRENOUD; THURLER, 2007), em que o professor é coagido pelos demais atores na medida em que venha apresentar uma perspectiva diferenciada da maioria de seus pares, por exemplo. O constrangimento transparece de maneira pública e amplamente divulgada no sítio da SEEDUC em relação à adesão ao SAERJINHO::

A Secretaria não lançou apenas as metas. Está dando subsídios e acompanhando. Isso é o Saerjinho. E ganha o bônus toda a equipe de cada escola. Não é individual. Tudo para que o trabalho seja realizado em equipe. Portanto, não participar do Saerjinho prejudica a equipe escolar e o aluno.²⁶

Nota-se um tom coercitivo e constrangedor na notícia que imputa toda a responsabilidade à escola para aqueles que não participam do SAERJINHO. No caso das escolas investigadas, o mesmo constrangimento pode ser estendido à adesão do professor ao ‘provão’, que é uma avaliação interna, do processo ensino-aprendizagem, sendo um instrumento que contribui para o indicador “Fluxo”, que compõe o índice pelo qual a escola pode ser bonificada.

Simultaneamente, coexistem a postura acrítica ao sistema avaliativo adotado e o constrangimento gerado por uma possível postura diferenciada. Como consequência deste processo, observa-se a reprodução do sistema avaliativo externo, que tem a sua função determinada e específica, endossado pelo sistema avaliativo interno, o qual demanda outra postura avaliativa, porém cede ao copiar e padronizar um modelo externo para atendê-lo prioritariamente.

Para identificar o modelo de avaliação do processo ensino-aprendizagem adotado pelas escolas, professores foram questionados quanto aos objetivos das avaliações propostas, e os alunos sobre a finalidade das avaliações as quais são submetidos.

²⁶ Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=612060>>. Acesso em: 28 de out. 2015

Ah, pra ver se o aluno adquiriu o conhecimento necessário, né? Que aquilo que a gente passou foi adquirido pelo aluno. (Prof. Alex, MAT, 1.23 Escola A).

Verificação do aprendizado dos conteúdos. (Prof. Artur, GEO, 1.27, Escola A).

De acordo com os objetivos de avaliação apresentados pelos professores da *Escola A*, identificamos o Modelo Classificatório com objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos, com ênfase no processo burocratizado da avaliação que se cumpre em obediência ao sistema adotado.

É pra escola é... estabelecer o número exigido pelo sistema educacional estadual. (Prof. Alice, LP, 1. 21, Escola A).

Pra ver se o aluno entendeu, mas também porque a gente tem que cumprir a questão da quantidade de avaliações. (Prof. Ana, EF, 1.17, Escola A)

Ademais, nota-se uma manifestação de avaliação contínua que se evidencia na perspectiva do professor de Química, que ressalta o potencial do aluno com um destaque para o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem.

Então ali continuamente a gente vai vendo qual é o melhor potencial do aluno realmente. (Prof. André, QUI, 1.23, Escola A).

Destaca-se que este professor mantém a coerência avaliativa exposta por ele no decorrer de seu discurso, valorizando a produção dos alunos no desenrolar das atividades diárias.

No que concerne à perspectiva dos professores da *Escola B*, novamente encontramos a predominância do Modelo Classificatório sendo o principal objetivo de verificação da aprendizagem, com manifestação de aspectos que podem remeter a uma avaliação formativa.

Avalio pra ver o que eles estão aprendendo do conteúdo que eu tô (sic) ensinando e que eles precisam. (Prof. Brenda, LP, 1.7, Escola B).

Pra saber se ele alcançou aquilo que eu ensinei. (Prof. Beatriz – MAT, 1.21 Escola B).

Então, você (sic) avaliar paralelamente você consegue perceber o andamento ou não, a dificuldade ou não desse aluno ao longo do processo. (Prof. Bianca, HIST, 1.11 Escola B).

Meu objetivo maior é a integração desses alunos aqui no colégio. É fazer com que eles desenvolvam mais habilidades físicas e motoras. Até a educação física pra melhorar o desempenho deles... O raciocínio deles mais rápido. (Prof. Bruno, EF, 1.19, Escola B).

Os discursos rementem à necessidade de uma avaliação próxima a realidade de aprendizagem dos alunos. Destaca-se a necessidade de utilidade dos conteúdos na fala da professora de Língua Portuguesa e perspectiva de avaliação mediadora e intervenção adequada na aprendizagem enquanto processo pela professora de História, que mantêm uma coerência em seus discursos sobre avaliação.

O processo de burocratização avaliativa também é identificado na *Escola B*, assim como já observado na escola A.

Meus objetivos são que a gente tenha uma avaliação. Nós somos cobrados por essa avaliação. Por mais que a gente queira fazer uma avaliação subjetiva pro (sic) aluno, a gente tem que ter uma avaliação que seja quantitativa, em números. (Prof. Benedita, BIO, 1.9, Escola B).

Ressalta-se a predominância do modelo Classificatório da avaliação e a burocratização excessiva do processo avaliativo, além da subserviência destacada pela professora de Biologia, em que os objetivos de avaliação se restringem à operacionalização da mesma, ignorando-se os objetivos educativos inerentes à prática avaliadora.

Entre os alunos da *Escola A*, o grupo focal mostrou concepções tanto formativa, quanto classificatórias. Isso fica claro quando alguns alunos vinculam a avaliação a um processo formativo de acompanhamento da efetivação das aprendizagens, enquanto outros a vinculam ao processo classificatório para efeito de promoção escolar.

Pra saber se você tá aprendendo

Se pode passar de ano

Pra avaliar o potencial

Pra ver como é que o aluno tá

Se o aluno aprendeu tudo mesmo, ele passa. Se não... Faz de novo até aprender. (GF, 1.47-50, Escola A).

Parece que os alunos introjetam uma visão mais próxima da avaliação formativa, mas sem abandonar o fator classificatório que fica claro no processo avaliativo.

Ao comparar a exposição dos professores da *Escola A* e o discurso de seus alunos, observa-se a convergência das falas, em que existe a predominância do modelo Classificatório de avaliação, que tem a sua função dentro do processo ensino-aprendizagem, enquanto também emergem aspectos de avaliação formativa em que se destaca a avaliação que valoriza o processo e o potencial do aluno em aprender.

Os alunos da *Escola B* vislumbram o caráter avaliativo da classificação quando observam o prioritário, os resultados. Também manifestam a comparação dos resultados dos alunos durante o ano letivo para identificar questões relativas ao processo de aprendizagem dos alunos.

Saber do desempenho, né?

É uma comparação, se no primeiro bimestre você foi bom e no segundo ruim, porque você caiu? Pra saber como a gente tá. (GF, 37-38, Escola B).

Ao se comparar o modelo de avaliação adotado pelos professores investigados nas *Escolas A e B*, observamos a consolidação de um modelo normativo Classificatório com ênfase nos aspectos burocráticos, justificado pela adoção dos instrumentos de avaliação objetivos que valoriza os resultados. Ainda que se vislumbrem manifestações de um modelo mediador, concomitante e formativo, através de instrumentos de acompanhamento diário: caderno, participação, trabalho, pesquisa, projetos; verificar a aprendizagem é o objetivo predominante nos discursos. A classificação cobrada pelo sistema pesa nas decisões avaliativas do processo ensino-aprendizagem.

A burocratização ficou clara nos discursos apresentados (*Escola A*, professores: LP e EF; *Escola B*: BIO) como uma resposta ao sistema, não permitindo ou constringendo uma postura crítica diante do processo de avaliação, mas sim uma aceitação dos procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem adotados, seguidos e consumados. Sobrinho (2004, p.718) afirma que “quando a avaliação é apropriada pelas instâncias de poder, sem uma interlocução com os educadores, enfraquece sua potencialidade formativa em favor das funções burocráticas, controladoras e economicistas.”. Há declaradamente o desejo de fazer algo diferente, mas a subserviência reproduz o sistema.

Como apresentado anteriormente por Sant’Anna (2013), cada modelo de avaliação do processo ensino-aprendizagem demanda objetivos e instrumentos específicos. Se a avaliação do processo ensino-aprendizagem das escolas investigadas está fundamentada em instrumentos objetivos, de cunho quantitativo, isto denota um processo de verificação da aprendizagem que a caracteriza o modelo de avaliação Classificatório predominante.

Podemos afirmar que este modelo de avaliação adotado pelas *Escolas A e B* estão coerentes com o objetivo de avaliação apresentado pelos professores (verificar a aprendizagem dos alunos). Todavia a adoção de uma normativa unificada (SAERJINHO 20%, provão 50% e outros 30%) e um único modelo de avaliação (Classificatório) não contempla o processo ensino-aprendizagem como um todo. Desconsiderar o modelo diagnóstico ou

desvalorizar os modelos formativos e mediador não contempla os objetivos para a efetiva aprendizagem enquanto processo, tampouco contribui para o seu aprimoramento da tão almejada qualidade.

Ressalta-se que diante da normativa e modelo de avaliação adotados pelas escolas investigadas, estes são utilizados majoritariamente para atribuição de notas que a associa diretamente ao ato de avaliar. Luckesi (2002) apresenta como equívoco a vinculação de nota a avaliação. “É comum ouvir expressões, tais como: ‘Na avaliação, meus alunos não foram muito bem; em média, obtiveram notas entre 5 e 6’. As notas cinco e seis, em si, não têm nada a ver com avaliação, mas com registro de resultados em documentos oficiais.” (p.5). A necessidade de apresentação de números positivos em resposta ao sistema avaliativo da rede estadual faz com que o professor utilize exclusivamente a nota como elemento embasador da avaliação do processo ensino-aprendizagem. Porém a nota não tem, necessariamente, a propriedade de representar a aprendizagem do aluno em si, sendo tão somente um registro que não pode ser associado a sua respectiva qualidade de aprendizagem, tampouco retroalimentar o processo ensino-aprendizagem. Pode, sim, ser utilizada como mais um dado a ser analisado. (*Ibidem*).

O autor também destaca como equívoco a utilização de exames para realizar uma avaliação. “O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação”. (*Ibidem*, p.4). Pelas características de examinar e avaliar, percebe-se que são atos distintos que se planificam na esfera escolar como sinônimos e observados no desenrolar das atividades avaliativas das escolas investigadas. Este fato ocorre, porque professores projetam suas representações sociais²⁷ sem questioná-las, reproduzindo um modelo avaliativo configurado sem observar sua coerência. Luckesi (*ibidem*) ressalta a necessidade de um olhar introspectivo do professor em relação às representações sociais da avaliação reproduzidas no ambiente escolar que reiteram um modelo de avaliação que pouco está associado à qualidade da aprendizagem.

4.4 Qualificação da avaliação do processo ensino-aprendizagem

²⁷ “Entendo que as representações sociais são modos inconscientes de compreender um determinado fenômeno ou uma determinada prática existencial, individual ou coletiva, que se expressam por meio de falas cotidianas, crenças, provérbios, modos de agir, que podem estar vinculados ao passado, ao presente ou ao futuro.” (LUCKESI, 2002, p.1).

Esta seção destina a responder ao segundo objetivo deste estudo. Para tal, abordam-se as perspectivas dos sujeitos em relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem, identificando em que medida a normativa e o modelo de avaliação, adotados e evidenciados na seção anterior, atendem às necessidades educativas das escolas investigadas, isto é, como qualificam as práticas avaliativas realizadas.

Diante do cenário avaliativo apresentado, a gestora da *Escola A* qualificou as avaliações desenvolvidas pela unidade escolar como adequada. Embora ressalte a resistência dos professores ao sistema de avaliação externa, valorizou o caráter competitivo induzido pelo exame em larga escala, considerando-o uma evolução ao sistema educativo, porém, argumentando muito mais a partir de demandas externas e internacionais vindas ao largo das políticas públicas implementadas nos últimos anos.

Essa ideia dessa avaliação externa melhorou muito. Porque a escola(sic) criou-se um *ranking*. E ninguém quer ver o nome da escola lá embaixo. [...] A questão do SAERJ... nós temos assim: a primeira coisa é o professor se apropriar dessa ferramenta. Que é uma ferramenta boa. O professor não entende muitas vezes que o processo educacional mudou. Hoje essa avaliação faz parte de uma política pública. Não adianta você gostar ou não gostar. É uma política pública! Você tem esses indicadores do PISA, indicadores do SAEB, indicadores de IDEB. Tudo isso você tem que passar por essa avaliação! E ele acha “ah, mas o aluno vai fazer uma prova de múltipla escolha”. Ele tem que aprender a fazer essa prova. Então o maior desafio é você ensinar o professor, o docente, a trabalhar com essa matriz de referência. Porque quando o professor se apropria dessa matriz, ele vai preparar o aluno dele de forma a ter êxito nessa avaliação. (Ges. Adriana, l.19-23, Escola A).

O estabelecimento do *ranking* exaltado pela direção denota a valorização da atmosfera competitiva entre as escolas em função dos resultados das avaliações externas. Esta competição entre as escolas para obter os maiores escores faz com que os professores invistam maior parte do tempo em preparação para as avaliações que para escritas ricas e leituras críticas (RAVITCH, 2011). Esta concepção torna o evento da avaliação um fim em si mesmo, em vez de constituir-se em meio para o desenvolvimento dos alunos. O discurso da gestora deixa clara a contraposição entre as perspectivas de direção escolar e professores, ao criticar os professores por não valorizarem apenas a ‘prova de múltipla escolha’ como instrumento de verificação da evolução do aluno. Para a gestora o processo avaliativo se qualifica positivamente por apoiar-se nos fundamentos de avaliação externa, dos indicadores nacionais e internacionais que se justificam na preparação para o êxito em avaliações dessa natureza, como fim do processo educacional.

Percebe-se o movimento da equipe de gestão escolar no convencimento dos professores para alinhá-los com as avaliações externas enquanto processo inovador na educação e inalienável à função do Estado.

A Gestora da *Escola B* destaca que as decisões sobre a avaliação são tomadas no processo de elaboração do planejamento anual e as avaliações do processo ensino-aprendizagem adotadas estão de acordo com as necessidades educativas da escola, sendo, assim, adequadas à realidade educativa vivenciada na unidade escolar.

Toda a decisão de avaliação na escola é feita no planejamento de fevereiro, reúne o corpo docente com a direção e a gente vê, decide o que é melhor pra unidade escolar. No momento é o que percebemos que alcança melhor os objetivos dos nossos alunos. (Ges. Bárbara, Escola B, l.15).

Nota-se, segundo a Gestora, que a decisão sobre as avaliações do ensino-aprendizagem resulta de um processo de decisão coletivo voltado aos objetivos de aprendizagem dos alunos, porém sem maior reflexão sobre os objetivos curriculares.

A concepção avaliativa da Gestora da *Escola A* está diretamente contextualizada com os objetivos das avaliações externas, no contexto extraescolar, o que denota uma inserção maior da Gestora no cenário da política de avaliação externa de maneira confortável pelo fato de a escola estar em primeiro lugar no *ranking* do município. A Gestora da *Escola B* observa e qualifica a política de avaliação numa perspectiva restrita à unidade escolar, sem deixar de levar em conta a normativa que vem de instâncias externas, adequando-a ao sistema educativo interno.

Enquanto a Gestora da *Escola A* aparenta a subserviência e acriticidade aos quesitos da avaliação externa, a Gestora da *Escola B* sujeita (ou responsabiliza) o processo de avaliação adotado na escola à decisão coletiva com os professores. Ambas, contudo, aparentam assentir com o senso de complementação harmônica e pacífica entre a avaliação externa e aquela adotada no ambiente escolar, faltando-lhes a reflexão necessária para depreender a contraposição existente entre elas, como afirmam Perrenoud e Thurler (2007) que fica implícito nos exames em larga escala o descrédito do Estado quanto às competências da escola e de seus atores para avaliar as aprendizagens discentes que interessam efetivamente à sociedade.

Os professores da *Escola A*, ao qualificarem a avaliação como adequada, o fazem interpondo ou justificando argumentos em função de condicionamentos, tais quais carga horária da disciplina, a realidade da escola e dos alunos, a realidade da rede estadual de ensino.

Pelos tempos que nos são dados agora em língua portuguesa, com certeza é adequado. Porque nós temos seis tempos no primeiro ano. (Prof. Alice, LP, Escola A, l. 23).

Eu acho que na nossa realidade é o que nós temos mesmo. O que nós podemos avaliar é a prova, teste, exercício. A gente também elabora exercício pra eles. Trabalhos. Eu acho que é essa forma ai. (Prof. Alex, MAT, Escola A, l. 25).

Aqui eu acho que ainda me completa, me atende [...] (Prof. Artur, GEO, Escola A, l. 25).

Então, de acordo com essa realidade estadual, que eu tenho aqui nessa escola, nessa unidade, eu acho que é mais adequado. (Prof. André, QUI, Escola A, l.23).

Não, [atende às necessidades educativas] a gente sempre tem que tá buscando melhorar. E assim, na Ed. Física hoje alguns problemas a gente até associa a questão da avaliação. Porque você já é obrigado a pegar a nota do SAERJ/SAERJINHO. Então já são(sic) uma pontuação que eles já sabem que tem. Então hoje em dia parece que eles já descansam um pouquinho porque já tem o ponto do SAERJ, eles sabem que tem ponto de projeto. Então, assim, quando você acaba fazendo uma avaliação pra testar se o aluno aprendeu os conteúdos, ai nesse ponto você vê que o aluno deixa um pouco... a desejar. E na parte prática também. Os alunos têm deixado muito de fazer a aula prática porque eles sabem que a nota não vai pesar tanto se ele não fizer. Então, hoje em dia eu até tento fazer assim, eu dou cinco pontos que já tem do provão, já vem do SAERJ que são dois e três outros. (Prof. Ana, EF, Escola A, l.19)

Portanto, o senso de adequação da avaliação do ensino-aprendizagem parece assentar em certa conformação ao plausível no contexto do sistema educativo. Não se pode desconsiderar a possibilidade desta manifestação representar possíveis temores de constrangimentos em função da atitude diretiva da gestora escolar em assumir prontamente os preceitos da avaliação externa. A exemplo do que afirmam Bascia e Hargreaves (2000), no contexto da cultura escolar fomentada pelos professores, os dirigentes são vistos como mais leais ao macrossistema que à escola. A exceção foi a professora de Educação Física que negou a atenção às necessidades pedagógicas, demonstrando desconforto com o sistema adotado na escola em vista dos reflexos no desenvolvimento e avaliação dos alunos na disciplina. Argumentou que a obrigatoriedade do modelo avaliativo impacta negativamente o desenvolvimento das aulas, dos conteúdos da disciplina e, conseqüentemente, a avaliação de seus alunos com base nas aprendizagens realizadas.

Relativamente ao processo de avaliação realizado na *Escola B* os professores se dividem quanto a sua qualificação.

Eu acho que sim. Porque no momento é a única forma que eu tenho de ter um retorno. Porque eles não são muitos participativos. Alguns não são muito participativos. Já que eles não se expressam oralmente, através da escrita, tento identificar. (Prof. Brenda, LP, Escola B, 1.11-13).

Acho que ela [avaliação] atende. Atende. Não posso te dizer que não, porque eu faço de acordo com ele [objetivo], então ela atende. (Prof. Beatriz, MAT, Escola B, 1. 23)

É. No momento eu acredito que sim. (Prof. Bianca, HIST, Escola B, 1. 9)
 Não! Nem sempre. Nem sempre esse modelo é adequado porque ele não corresponde a uma realidade. (Prof. Benedita, BIO, Escola B, 1. 11)

Não é muito não, porque eu gostaria que todos fizessem as aulas práticas. Mas como a gente não pode ficar cobrando muito, obrigando eles a participarem, fico muito chateado e às vezes, principalmente as meninas, não fazem nossas aulas práticas... Aí fica difícil. (Prof. Bruno, EF, Escola B, 1. 21).

Os professores que qualificam as avaliações de maneira parcialmente adequada são os que não conferem certeza em suas afirmações, restringem a qualificação ao momento vivido na escola e endossam que trabalham de acordo com o sistema avaliativo adotado. Nota-se que a professora de Língua Portuguesa identifica o problema de engajamento dos alunos no processo educativo, e manifesta entender que a única maneira de avaliar está atrelada aos trabalhos escritos, por constituírem-se em registros formais. Existe aqui, também, o fato de a professora encontrar-se em fase inicial de carreira e professora ainda estar em fase de elaboração de metodologias de ensino adequadas ao meio, tal qual, estratégias de avaliação.

Os professores que qualificam a avaliação realizada como inadequada colocam motivos diferentes para esta caracterização. A professora de Biologia destaca a incoerência da sistemática de avaliação, pois esta não corresponde à realidade. Seguindo a mesma lógica do Professor de Educação Física da *Escola A*, o professor desta disciplina na *Escola B* levanta problemas similares do modelo de avaliação adotado ao desenvolvimento da disciplina, em que se ressentem da valorização e participação dos alunos, com destaque para as meninas. A falta de participação e engajamento dos alunos nas aulas práticas compromete o nível de exigência na disciplina diante do desenvolvimento dos conteúdos e, conseqüentemente, a avaliação das aprendizagens.

A análise contextualizada das expressões de gestores e professores denotam posturas facciosas, pois se contrapõem posturas conformadas dos primeiros às posições subliminarmente desconfortáveis dos segundos. Apesar desta dissonância, o controle imposto pelo macrossistema equaliza os procedimentos e limita a capacidade reflexiva dos atores escolares, tornando reprodutoras as práticas educativas e, por extensão, as avaliativas. Estas

evidências vão ao encontro do que Bascia e Hargreaves (2000) argumentam sobre o poder corrosivo do controle político levado a cabo pelo Estado nas reformas educacionais, o qual conduz a uma excessiva padronização e regulação de processos que estorvam a capacidade intelectual e emocional, assim como o empoderamento político dos professores limitando-lhes a assunção do papel de agentes transformadores.

Ainda que não explícita entre os professores, o que se apresenta em relação à avaliação são dissonâncias cognitivas sobre a valorização do processo (da parte dos professores) em anteposição à valorização do produto assumida pelos dirigentes escolares consonante às políticas de controle do Estado. O que se configura diante desta dissociação é bem caracterizada por Perrenoud e Thurler (2007) quando afirmam que pode ocorrer “que os sistemas acomodem-se de forma duradoura – e sem estados de alma particulares – nesse funcionamento contraditório.” (p. 64), ou seja, revela-se a incoerência entre o “dizer” e o “fazer”.

No que diz respeito à visão dos alunos da *Escola A*, denotam a percepção de que a avaliação deveria ter um caráter contínuo e formativo, destacando, ao seu modo, a incoerência de uma avaliação global, sem considerar especificidades relativas ao desempenho dos alunos nas diversas áreas disciplinares.

Eu acho que não, eu nunca concordei com prova. Por exemplo, quem me disse isso uma vez foi um professor de História do 1º ano, aí eu fiquei com isso na cabeça. Ele disse que se fosse por ele, ele avaliava pelo trabalho. Porque o cara pode não prestar atenção na aula, e estudar só praquela(sic) prova e passa. Se ele pudesse, ele só fazia avaliação via trabalho e conhecimento do aluno. Ele investiria mais em comportamento e presença. E assim seria melhor mesmo. O aluno teria que prestar atenção na aula e participar mais.

É assim seria melhor, porque o aluno aprende. Não seria aquela coisa de gravar.

Aqui é uma escola estadual pequena. Eu acho legal porque aqui tem como avaliar os alunos independentemente. [A *Escola A*]²⁸ tem isso, eu acho que poderia até usar mais, mas eu não tenho que reclamar não. Mas acho que deveria avaliar assim, por exemplo: eu sou boa em História, então deveria me avaliar mais em História do que em Matemática.

[...] Ela ta(sic) falando do provão. Porque assim você tirou mais em História do que em Matemática, vai fazer a media e vai dá pra todo mundo. (GF, *Escola A*, l. 53-55).

Os alunos da *Escola A* destacam a supervalorização dos testes como uma forma

²⁸ Substituição do nome da escola para preservar o anonimato da instituição.

negativa de exame e reiteram que existem outras maneiras de se avaliar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, com trabalhos, presença e participação das aulas. Exaltam a falta de precisão dos testes, pois podem expressar uma realidade estanque e desvalorizar o processo. Concebem que a escola poderia sim explorar mais este aspecto por ser uma escola pequena. Acentuam a questão imputada a padronização que leva às incoerências avaliativas, como, por exemplo, ser uma avaliação predominantemente quantitativa que baliza a nota em diferentes disciplinas. Ao que se dá a entender, na concepção dos alunos da *Escola A* estas avaliações são inadequadas.

Os alunos da *Escola B* também destacam a necessidade de uma avaliação para além dos testes e a incoerência de como transcorre face à realidade dos alunos, insistindo na necessidade da escrita, da contextualização que ultrapassa as questões de múltipla escolha.

Eu acho que tinha que ser mais participação e mais coisa escrita, não só marcar x.

Tem uns que só olham e vai marcando x, nem pensam não.

Se eu fosse professora eu seria mais dinâmica pra avaliar. Eu vi uma escola que a professora levava os alunos no posto de gasolina e eles sabiam como que aquela maquina de gasolina dava o preço. Muito legal. (GF, Escola B, 1.41-45)

Os alunos das *Escolas A e B* qualificam as avaliações a que são submetidos como inadequadas, registrando as incoerências do processo e almejando por espaços de aprendizagem contextualizados, onde possam se expressar e construir uma aprendizagem significativa. Ainda que não possuam conhecimentos técnico-pedagógicos plenos para interpretar cientificamente o processo avaliativo a que estão expostos, claramente não demonstram acreditar no modelo de avaliação objetiva e global do provão e, por extensão, do SAERJ/SAERJINHO, exames estes em que os alunos correntemente recorrem mais a sorte do que à mobilização de conhecimentos para a resolução das questões apresentadas. Além disso, percebe-se a discriminação de processos a que os alunos conferiram melhor sentido e maior importância a partir de sua vivência na escola e com os professores, como foi o caso da referência dos alunos da *Escola A* ao modelo contínuo e formativo em essência.

Quanto a esta concepção. Luckesi (2002) e Fernandes (2008) denominam Avaliação Formativa Alternativa, assinalando para a dinâmica de composição das modalidades de avaliação formativa e somativa; e dos alunos da *Escola B* ao fazer referência à experiência de avaliação de uma aprendizagem contextualizada, como assim encontramos referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), bem como refere Lopes

(2002, p. 392-293) à aprendizagem contextualizada em que o aluno é levado “a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e produtivo”.

Considerando o exposto, se verifica uma completa dissonância na forma como os agentes escolares (dirigentes, professores e alunos) concebem e qualificam a avaliação no cerne da instituição escolar. Nem todas as consequências da distorção sobre a forma de avaliação instituída nas escolas podem ser atribuídas às políticas públicas, particularmente à avaliação externa do sistema de ensino ou à política de bonificação, mas certamente estas políticas influenciam e limitam fortemente o papel da escola e dos professores como agentes formadores e transformadores. Por um lado, no que diz respeito aos gestores percebe-se uma subserviência quase absoluta às referidas políticas e aos seus propósitos, estimulando-as e reproduzindo-as no ambiente escolar, quando não, condicionando e/ou constringendo a ação pedagógica dos professores em favor da lógica normativa. Por seu turno, os professores, ao que parece, mostram-se impedidos para criticar o sistema vigente (na medida em que não refletem formas alternativas de confrontar o sistema) e resignados em adotar formatos com os quais insistentemente alegam contrariedade; ou adotam representações equivocadas que conduzem às práticas avaliativas tradicionais e ultrapassadas, de caráter classificatório. Por fim, os alunos demonstram perceber “o que vale” no sistema de avaliação do ensino-aprendizagem e se adequam para auferir a promoção escolar da forma que menos lhes custe. Ainda assim, mostram-se críticos quanto à forma como são avaliados, mas como a eles não é dado direito à voz e não são convidados a partilhar suas concepções, pouco resta-lhes a fazer senão criar mecanismos que lhes conduzam à promoção escolar.

4.5 As políticas associadas ao SAERJ e a avaliação do processo ensino aprendizagem

Esta seção destina-se a apresentar as perspectivas dos sujeitos da pesquisa em relação às políticas associadas ao SAERJ inseridas no contexto escolar que estão diretamente relacionadas à avaliação do processo ensino-aprendizagem e o cotidiano escolar das escolas investigadas, em resposta ao terceiro objetivo desta pesquisa.

A SEEDUC incorpora algumas políticas educacionais associadas ao SAERJ, a fim de garantir a adesão de todos (alunos, professores e gestores) na realização das avaliações e aumentar o que considera como índices de qualidade da educação oferecida pela rede fluminense de ensino. Dentre as políticas instituídas destacamos: a premiação dos alunos com

melhor desempenho na avaliação do SAERJ, bonificação salarial dos servidores da educação pelo cumprimento de metas, o currículo mínimo e IDERJ – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

A primeira política refere-se a 'premiação dos alunos com melhor desempenho na avaliação do SAERJ', mediante a qual a cada ano são divulgados os alunos que obtiveram os melhores índices de proficiência nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática com a finalidade de realizar a sua premiação com *notebooks* ou *tablets*. Na interpretação da gestora da *Escola A*, esta premiação mobiliza a família e incentiva a participação no SAERJ.

Aqui a gente fez um trabalho de conscientização da família, dos pais, porque os pais (sic) eles ficam em cima. A gente avisa o pai “olha, tem prova do SAERJ tal dia. Esses são os benefícios, se seu filho perder, ele tá fora...” Que era benefício pro filho deles. Que até então, se o aluno falta e o pai não sabe que ele tá perdendo essa prova é indiferente pro aluno. Então quando a família se conscientiza, ele trabalha isso em casa “olha, você tem que ir fazer a prova. Vá fazer a prova porque isso é vaga na faculdade, isso é curso do PRONATEC, influencia outros benefícios pra você”. Então o pai pressiona. A família pressiona. Então o aluno comparece! Aqui a gente tem frequência boa. Muito boa. (Ges. Adriana, Escola B, 1.27)

A gestora enfatiza benefícios associados ao comparecimento na prova para além das premiações com *notebooks* e *tablets*. Destaca que a participação nas avaliações pode lhes garantir uma vaga no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que utiliza as notas do SAERJINHO para classificação do candidato²⁹, com o objetivo de garantir a frequência no dia da avaliação externa. Aposta nesta premiação como elemento incentivador da família, a fim de pressionar os alunos ao comparecimento à avaliação externa, afirmando que esta estratégia tem funcionado e existe uma grande participação nos exames.

O discurso sobre a cobrança *versus* benefícios emergido da perspectiva apresentada pela gestora da *Escola A* é apontada na pesquisa de Cerdeira *et al.* (2014) quando afirmam que se intensificam no período das avaliações. Lage (2013) reitera o discurso de gestoras escolares à perspectiva favorável à premiação do bom resultado como elemento incentivador para os alunos.

A gestora da *Escola B* também credita um alto poder incentivador à premiação do aluno, que se estende não apenas a aquele que conseguiu a premiação, como também é um elemento que estimula o investimento em estudo e aprendizagem do aluno que ainda não foi premiado.

²⁹ Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2555109> Acesso em: 05 dez 2015

Eu acho que é um estímulo pro (sic) aluno e para os outros também. Não tem que valorizar só aquele que consegue. Então a gente sempre tá falando “*Olha você é capaz!*” Se o colega de sala foi capaz de conseguir, seria bom que todos conseguissem. Então pra eles é um estímulo “*Será que eu vou ganhar um notebook?*” Eles ficam todos, é... na expectativa, né? (Ges. Bárbara, Escola B.1.31).

Observa-se no discurso da gestora da *Escola B* uma ótica romântica da premiação do aluno em que o exame pode significar o seu reconhecimento, desconsiderando que a premiação tem um caráter paramétrico, ou seja, funciona baseado em curvas estatísticas e compara poucos que alcançam o benefício com a grande maioria que não recebe a premiação. O aluno pode até ter uma melhora significativa no seu desempenho nas avaliações, porém isto não significa que receberá a premiação por seu evolutivo desempenho.

A visão romântica e ingênua que atrela o mérito pelo empenho ao aprendizado também é apresentada por Lage (2013) quando a autora analisa a trajetória de vida de duas Gestoras de uma escola estadual do Rio de Janeiro. As Gestoras reproduzem o discurso de que um bom trabalho pode ser revertido na conquista do reconhecimento almejado, mas lamentam o fato de que seus alunos não são reconhecidos e prestigiados à altura de seu desempenho. Gilson (2012) apresenta a mesma ótica pelas gestoras que compõem a sua amostra, quando alegam que a premiação incentiva participação e empenho dos alunos nas avaliações externas.

Considerando a ótica dos gestores das *Escolas A e B*, acreditam que premiar os alunos é uma política capaz de incentivar aos alunos a investir mais em seu processo de aprendizagem e comparecer às avaliações. Reforçando essa perspectiva, Lage (2013) apresenta a lógica do investimento de estudo associada à meritocracia, que na ótica apresentada pelas Gestoras de sua pesquisa, os alunos investem mais em seus estudos quando são valorizados, selecionados, sentem-se destacados do todo.

Quanto ao estímulo aos alunos para comparecimento às avaliações, Cerdeira *et al* (2014) apontam ser esta uma estratégia para a garantia de bons resultados nas avaliações externas, mas relata tanto o incentivo à participação do aluno com bom desempenho, quanto o desencorajamento dos alunos com baixo desempenho, como estratégia para o alcance dos índices desejáveis e suficientes para a consecução da bonificação.

Corroborando a perspectiva da Gestora escolar, os professores da *Escola A* acreditam que a premiação dos alunos com bom desempenho no SAERJ traz benefícios para o processo de avaliação externa, e, usada como instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, estimula a participação dos alunos.

Eu vejo essa premiação como um estímulo, se nós tivéssemos uma sociedade com uma cultura da evolução educativa... No entanto, acaba sendo um desestímulo pra aqueles que não acreditam em si próprios. Que infelizmente é a maior parte. Que acabam não se comprometendo com o SAERJ, inclusive as escolas agora estão dando a nota do SAERJ como uma das avaliações pra que os alunos se sintam mais obrigados a fazer. (Prof. Alice, LP, Escola A, 1.25).

Eu acho que é um incentivo, né? Porque deixar pro(sic) aluno fazer só o SAERJINHO... só o SAERJINHO mesmo eu acho que o aluno não tem incentivo. E você tendo alguma premiação eles conseguem realizar com calma. Fazem com uma maior dedicação. Porque assim, se não fosse isso também, só o SAERJINHO não ia alcançar o objetivo não. (Prof. Alex, MAT, Escola A, 1. 29).

Olha, eu sou sempre a favor de premiação. Tem que ser premiada realmente. (Prof. André, QUI, Escola A, 1.27).

Eu, assim, de certa forma assim positiva... eu não acho nada... não acho contra. Não vejo nada contra você premiar quem realmente se dedicou e conseguiu aquela pontuação. (Prof. Ana, EF, Escola A, 1. 27)

Os professores da *Escola A* ressaltam que a premiação é uma maneira de incentivo à participação nas provas da avaliação externa. O professor de Geografia destaca que os alunos não se sentem motivados por causa da premiação, e sim pela competição interna em saber quem é o melhor aluno.

Olha, os alunos não estão nem aí(sic) pra questão do incentivo. Tanto é que quando eles fazem, eles nem ficam estimulados pelo *tablet*. Isso pra eles é mais uma competição entre eles. Aqui! É uma competição deles de quem é o melhor... (Prof. Artur, GEO, Escola A, 1.29).

A competição em função dos resultados é um possível efeito do modelo de premiação destacado por Afonso (2009), a qual induz o individualismo competitivo, podendo também ser apontado como um dos efeitos deste modelo de avaliação predominantemente classificatória fomentada pela escola na busca da manutenção do *status* positivo no *ranking*: “a sobrevivência neodarwinista dos supostamente mais aptos” (p.22).

Os professores da *Escola B* se dividem em relação ao posicionamento da premiação. A professora de Língua Portuguesa destaca a função paramétrica associada à premiação, culminando com a estrita comparação entre as diferentes escolas distorcendo o propósito das avaliações.

Eu vejo de maneira negativa, não concordo. Porque eu acho assim, que as provas... tudo bem que eles tem que dar conta daqueles conteúdos, que é um currículo mínimo que toda a rede no mínimo tem que ter estudado aquilo. Só

que eu acho que as realidades são diferentes e ali eles pegam uma coisa que é geral pra avaliar o particular. (Prof. Brenda, LP, Escola B, l. 21).

A professora de História posiciona-se criticamente argumentando que a meritocracia e o critério baseado em notas não representa um resultado fiel da realidade escolar.

Eu vejo de maneira negativa. Porque eu não acredito muito nessa visão de meritocracia... Porque educação, você avaliar educação é uma coisa muito complicada. Você não avalia só pela nota. Eu não concordo muito com notas. Então essa nota em si não tá refletindo a realidade desse aluno, se ele tá realmente aprendendo todo aquele conteúdo. (Prof. Bianca, HIST, Escola B, 28)

As professoras de matemática e Biologia colocam-se parcialmente a favor da premiação, destacando que incentiva alguns, porém desvaloriza outros.

Eu acredito que isso vem como um estímulo pro(sic) aluno fazer, porque que quando ele via a prova ele não levava tão a sério. Foi mais um incentivo. Acho que eles criaram isso aí como incentivo. Incentivo pro aluno fazer e “ah, eu me saindo bem eu posso ganhar um prêmio”, seja ele um notebook... Incentivou poucos. A gente nota que mesmo com isso alguns alunos fazem (Sic). (Prof. Beatriz, MAT, Escola B, l. 29-31).

Não vejo como uma coisa negativa completamente não. Já vi pessoas que ganharam computadores, outras coisas. “Ah... Fulano ganhou...” Aí alguns se sentem motivados. Outros que não alcançam não se sentem assim. Se sentem desmerecidos “ah, porque eu não consegui. Será que eu tenho a mesma capacidade que ele?” É uma faca de dois gumes. Você premia um e o outro? O que você faz com o outro? Você não trabalha o outro? Então é uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo que você incentiva alguns, com outros deixa mais desmotivados ainda. (Prof. Benedita, BIO, Escola B, p.21)

O professor de Educação Física de maneira contraditória alega que a premiação incentiva a participação no SAERJINHO. Anteriormente o mesmo professor, desvinculando sua opinião do significado dos exames como um todo, havia destacado que a normativa de avaliação adotada pela escola incidia negativamente sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem em sua disciplina, mas questionado sobre a política de premiação dos alunos, acriticamente passa a valorizar as avaliações externas.

Eu acho que válido sim pra incentivar esses alunos a participarem do SAERJINHO que eu acho que é uma prova importante, até pra avaliação deles externa, pra eles se preparem pra concursos aí fora. Eu acho válido ter essa incentivação (sic) sim. (Prof. Bruno, EF, Escola B, 25).

Na *Escola B* a premiação de alunos gerou visões diferenciadas, apontando a percepção de incentivo pleno ou parcial e a valorização ou crítica à meritocracia, quer exaltando a justiça de premiar o bom desempenho nas avaliações externas, quer por valorizar uns em detrimento de outros, respectivamente. Consta-se que a visão da gestão escolar em relação à premiação dos alunos é diferente da perspectiva dos professores corroborando apenas com a ótica contraditória do professor de Educação Física.

Entre os professores da escola A e B nota-se que não há consensos e destaca-se que na escola A o potencial incentivador da premiação está mais evidente no discurso de seus professores.

Os alunos da *Escola A* não se manifestaram com muita empolgação quando questionados sobre o tema, mas declaram que é um fator de incentivo, principalmente para o (a) aluno(a) que já foi premiado.

É bom sim, eu ganhei *notebook* e *tablet*.

Eu acho que seria melhor ganhar bolsa para cursos assim, tipo...

Eu acho que o SAERJ também escolhe os alunos bons pra fazer PRONATEC eu acho...

Eu acho bom pro aluno que sabe usar. Tem muito aluno que precisa de acesso à internet, eu acho que a intenção deles é dar mais acesso pra estudo. Vai depender do aluno saber usar ou não. (GF, Escola A, l. 82-85).

Nota-se uma associação direta do discurso dos alunos com a ótica da direção quando vinculam a premiação ao acesso ao PRONATEC, uma possibilidade de formação técnica e para o trabalho. Percebe-se também uma visão funcional em relação ao prêmio, ressaltando que apenas a premiação não supre a necessidade que o aluno que almeja, sendo necessário conhecimento e habilidade para a utilização do equipamento em prol de intenções de estudo.

Na *Escola B*, a manifestação sobre o tema por parte dos alunos foi ainda menor, o que pode estar associado ao fato de ser uma escola com baixo desempenho e haver poucos casos de alunos premiados. Nota-se uma associação direta da premiação ao mérito alcançado pelo aluno.

“É bom sim, se esforçou e merece”(sic). (GF, Escola B, l.67).

Por ser um fator que se refere à postura adotada pelos discentes, esperava-se encontrar um discurso empolgado e vibrante como relatado por parte da gestão escolar. No entanto, a ótica apresentada reflete a postura de quem ainda não foi premiado e que não valoriza nem

almeja sê-lo. Um estudo realizado na Universidade de Harvard por Roland Fryer Jr. e apresentado por Ratier e Monroe (2010) mapeou 32 mil alunos em 122 escolas com o objetivo de sondar se a premiação dos estudantes levaria a uma melhor aprendizagem. O estudo concluiu que os impactos gerados na aprendizagem dos alunos é praticamente nulo, o que pode ser vislumbrado na percepção dos alunos e de alguns professores em relação à política de premiação adotada pela SEEDUC.

Os gestores das unidades investigadas afiançam o poder incentivador da premiação garantindo vislumbrar seus efeitos na prática em relação ao comparecimento nas avaliações e comprometimento na realização das provas externas. Os professores dividem as opiniões acerca do tema, observando que pode incentivar uns e desvalorizar outros, corroborando com a perspectiva de que o poder incentivador atinge a poucos, corroborando o estudo de Ratier e Monroe (2010).

Não foi possível identificar nos discursos nenhuma questão em relação ao empenho dos alunos nas atividades cotidianas e comprometimento com a aprendizagem relacionadas a política de premiação dos melhores alunos do SAERJ. As referências se restringiram apenas à participação no SAERJ/SAERJINHO, desvinculando-se totalmente das avaliações na rotina escolar, talvez por não vislumbrar ligações entre elas. Este fato caracteriza a prática da premiação como uma estratégia para o comparecimento às avaliações e, portanto, para a maior adesão à política de avaliação externa adotada pela SEEDUC. É possível vislumbrar o fato no discurso da professora de História da *Escola B* ao ressaltar a infrequência dos alunos no dia a dia escolar e a sua presença e participação nos dias do exame. Talvez não pela possibilidade da premiação, mas sim pela pressão exercida pelas instâncias escolares (gestão escolar, família, professores) e pela inclusão das avaliações na composição da nota discente.

“Eles às vezes até faltam às aulas, mas quando tem SAERJ eles aparecem”.
(Prof. Bianca, HIST, Escola B, 1.40).

Os alunos que representam os sujeitos a serem premiados não demonstram muita excitação ao desenvolver o tema. Na *Escola A*, em que houve alunos premiados, alegam ser um processo positivo, mas não atrelam um poder incentivador nos alunos como algo que seja um diferencial no cotidiano escolar. Na *Escola B*, os alunos pouco manifestaram-se, reiterando a perspectiva de que poucos ou nenhum se sentem motivados face a possibilidade de premiação. Por consequência, é plausível ressaltar que a premiação dos alunos com melhor desempenho no SAERJ não apresenta impacto decisivo nas avaliações do processo ensino-

aprendizagem, bem como não pareceu influenciar o comparecimento nos dias de exame, mais que o seu valor para a composição das notas regulares e finais.

Outra política de recompensas associada às avaliações externas do SAERJ é a bonificação atribuída aos atores escolares em função do alcance de metas estabelecidas pela SEEDUC. Na sequência, o foco será nas observações dos sujeitos investigados, destacando suas perspectivas sobre a remuneração salarial variável e consequências na dinâmica do trabalho pedagógico na escola.

A gestora da *Escola A* acredita que a bonificação é uma política que incentiva e produz efeitos positivos, sendo uma experiência vivenciada pela escola desde 2014.

Gostam muito, né. O apelo financeiro é muito bom. Tudo que você vê que é financeiro, já surte outro efeito. É essa meritocracia. [...] Eles tem um ajuste financeiro. E eu achei que melhorou muito. Porque quando o cara [professor] se propõe pra ler o que há de novo, a conhecer o novo, você muda. (Ges. Adriana, Escola A, 1.31; 37).

A gestora também destaca a mudança de postura do professor quando este é bonificado, enfatizando o estímulo ao processo de formação e desenvolvimento profissional e estabelecendo uma associação direta da bonificação com o aprimoramento do trabalho do professor. Quanto à associação direta entre o potencial motivador do bônus e o desempenho docente afiançada pela gestora, Sousa (2011) pondera sobre os riscos envolvidos ao diminuir a dignidade docente, arruinar a motivação intrínseca, enrijecer os processos educativos retirando a autonomia docente e destruir o clima das aulas e os vínculos entre professores e alunos. Cerdeira (2013) e Brook (2006) como *High stake*, considerada uma política de altas consequências, que incidem, além de exposição pública da escola, na possibilidade de premiações discriminativas, punições e até mesmo o fechamento de escolas.

A gestora da *Escola B*, que não viveu a experiência da bonificação, lamenta o fato de o trabalho desenvolvido pela Unidade ser bom, e não ser reconhecido através da bonificação.

[a escola] Nunca foi bonificada. A gente costuma dizer que a gente nada, nada e morre na praia. O impressionante é que tem professores que trabalham em outra unidade escolar e questionam como nós não conseguimos ganhar e as outras escolas ganham e aqui não. A gente também não tem resposta para isso. (Ges. Bárbara, Escola B, 1.33).

Percebe-se que apesar de não alcançar o bônus salarial este é um alvo da gestão quando faz alusão ao ‘nadar e morrer na praia’. A escola trabalha para conseguir, mas não conseguiu e lamenta-se pelo fato. Por outro lado, essa expressão reflete uma lógica desmotivante (CASASSUS, 2009) e de apatia diante dos resultados obtidos.

Os professores da *Escola A* apresentam representações distintas em relação à política de bonificação. O primeiro ponto de vista apresentado pela professora de Língua Portuguesa destaca o aspecto de que o bônus mascara falta de uma política salarial desejável, com isso servindo para iludir momentaneamente o professor e protelando as demandas salariais como tão recorrentemente “grita” a categoria profissional. (MARTINS, 2015; SOUSA, 2008).

Eu sou totalmente contra a ter recompensas básicas, porque acho que deveríamos ter um salário mínimo. Não gosto de... me dar a impressão de ser... desculpa, eu vou falar metaforicamente, mas ‘um pirulito na boca da criança pra ela parar de chorar’. Me dá essa sensação. Não gosto de recompensas. Acho que nós merecemos um salário digno. (Prof. Alice, LP, Escola A, 1.29).

O professor de Matemática interpreta o bônus na ótica do incentivo ao bom trabalho, enquanto o professor de Geografia destaca que a postura profissional independe do bônus, porém incentiva o bom trabalho e a adesão total aos procedimentos adotados pela escola, corroborando com a perspectiva apresentada pela gestão escolar.

Ah, isso também eu acho que é legal, né. Porque isso daí também incentiva o professor a continuar trabalhando dessa forma. (Prof. Alex, MAT, Escola A, 1.31).

Incentiva o pessoal a se dedicar mais, mas não como um todo. Acho que o cara que é bom mesmo e veste a camisa independe de bonificação. (Prof. Artur, GEO, Escola A, 1.33)

Os professores de Química e Educação Física relataram a situação delicada referente à avaliação realizada com o objetivo de alcançar e/ou manter a bonificação salarial, sendo inclusive referida a possibilidade de ocorrência de procedimentos que impõem fraudes ao sistema de avaliação e, conseqüentemente, às bonificações.

Entra no quesito de mascarar a nota. Porque aqui eu posso dizer: funciona. Relativamente sim! Porque eu conheço os professores daqui e conheço o método de trabalho daqui. Mas também trabalho em escola da rede estadual que só funciona porque é mascarada. Então, eu sou a favor da meritocracia, mas eu também acho que dessa maneira não funciona muito bem. (Prof. André, QUI, Escola A, 1.31).

Olha, eu fico no meio termo em relação a isso. Eu acho que as escolas estaduais hoje em dia essa questão... tá fazendo muito questão de você fazer pela bonificação. Então, a cobrança, às vezes, ‘ah, você tem que fazer!’ por causa... pra manter [a bonificação]! Eu não sei até que ponto... assim, eu acredito na minha escola! Eu não sei até que ponto as pessoas não podem manipular os resultados pra ter isso... pra atingir isso. Mas seria a melhor maneira pra você melhorar a educação. Eu acho que o professor... a escola tem uma premiação por ela se destacar, dar uma premiação para os professores, funcionários, eu acho até... muito interessante. Mas eu não sei

se, assim, se realmente a pessoa consegue analisar, ter essa observação, um critério que realmente as escolas não burlem né. Não estejam assim... que eu sei que aqui é cobrado. Eu sei que a gente... eu não vejo muito essa questão de a escola tá... tem uma coisa [nota] e você coloca que é outra. Mas eu não sei se nas outras escolas existem. Porque a gente sabe que existe direção, gestão. Depende de cada um.(sic) (Prof. Ana, EF, Escola A, 1.33).

O Professor de Química afirma que a fraude nas notas para o alcance das metas e, conseqüentemente, o recebimento do bônus salarial é uma fato vivido na rede em outras unidades escolares e ressalta que o resultado só é alcançado porque as fraudes existem.

Fortalecendo a perspectiva do professor de Química, o professor de Educação Física mediu as palavras ao se referir ao assunto. Apresentou a perspectiva da bonificação salarial em relação às cobranças recebidas do sistema, em que as atividades pedagógicas são regidas pelo bônus e a sua manutenção. Destaca a questão da manipulação de notas, fraude, como um procedimento recorrente em ‘outras’ escolas. O posicionamento destacado pelos professores de Química e Educação Física corroboram a literatura conforme já apresentado por Ravitch (2011, p.252) em que “alguns irão trapacear para obter uma recompensa ou evitar humilhações. As escolas podem manipular quem faz o teste”. Os atalhos para a conquista do bônus são situações delicadas recorrentes que literatura (MARTINS, 2015; CERDEIRA *et al* 2014; ROSISTOLATO *et al* 2014; AFONSO, 2007) alerta para o uso dos resultados das avaliações externas para a bonificação dos atores educacionais (responsabilização) e a produção de escores que não correspondem com a realidade educacional apresentada. Este fato demonstra claramente que, além de não produzir resultados de efetivas melhorias para o ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, podem mascarar uma realidade bem diferente por traz dos números divulgados.

Os professores da *Escola B* não compreenderam a política de bonificação como um elemento incentivador de melhorias educativas e sim como um fator determinante na mudança de foco das atividades essencialmente pedagógicas para o alcance das metas quantitativas.

Mas aí acaba que virando uma estratégia de bater meta que eu acho que é da área privada, da empresa privada que tudo você tem que bater meta e ao mesmo tempo acaba estressando e perdendo o foco da aprendizagem. Porque ai você acaba ensinando pra bater uma meta e retorno em dinheiro. (Prof. Brenda, LP, Escola B, 1.25).

Gusmão (2013) argumenta sobre a lógica de mercado identificada no pagamento de bônus ao professor por sua produtividade, tal qual foi identificado no discurso da professora de Língua Portuguesa. Esta ótica mercadológica é defendida por quem acredita no seu poder

incentivador capaz de se traduzir nos resultados dos estudantes, e ao mesmo tempo rechaçada por outros quando alegam gerar competitividade e disputas onde deveria reinar a cooperação e a solidariedade. Nesta dinâmica a professora identifica a perda de foco no processo educativo em detrimento das metas quantitativas.

A professora de Matemática apresentou a perspectiva negativa do bônus face ao empenho de todos os professores, apesar das condições da escola e atitude da clientela atendida. Contrariamente a valorização, sente-se discriminada por não atender metas puramente quantitativas.

Eu acho que isso deveria ser uma coisa pra todos. Porque a outra escola que eu trabalho não foi bonificada não quer dizer que ela não faça. Ela faz também. Aí por um outro motivo diferente daquele, ela não... O professor não é só o professor daquela escola que não é bonificada. Esse sistema de bonificação deveria ser uma coisa pra todos. Uma valorização para todos. Por que aqui a gente trabalha, a gente se empenha. Digo por mim, me empenho e não sou bonificada. Mas isso não me deixa de trabalhar não porque eu tenho vontade, eu venho. Eu acho que isso deveria ser uma coisa única, uma valorização única para todos (sic). (Prof. Beatriz, MAT, Escola B, l. 35).

A professora de História reitera a perspectiva do falseamento dos resultados como elemento preocupante que parece estar implícito na ideia das avaliações externas. O nível de desempenho atribuído aos alunos para atender ao fluxo pode não corresponder ao desempenho desejável dos alunos num dado nível de ensino representando, por isso, um índice fictício exclusivamente para atender as metas quantitativas.

Eu vejo de maneira negativa. Porque eu não acredito muito nessa visão de meritocracia... Porque eu sou contra? Não sou muito a favor dessas medidas aí... Porque eu acho que isso você não tem que ser bonificado. Porque educação, você avaliar educação é uma coisa muito complicada. Você não avalia só pela nota. Eu não concordo muito com notas. Então essa nota em si não tá refletindo a realidade desse aluno, se ele tá realmente aprendendo todo aquele conteúdo. [...] tem sim que valorizar o profissional de educação independente de bonificações. A gente precisa ser melhor valorizado financeiramente. E não é um prêmio. E como é feita realmente essa contagem? Tá tem uma... Eles explicam. Vamos dizer assim, justificam. Mas você ver que tem escola que... não posso dar nomes, mas você sabe que tem fraudes, sabe que dão os gabaritos. Então, de que forma essa bonificação está realmente beneficiando quem trabalha direito? Então por isso sou contra. É difícil, eu sei que eles tem que ter metas, porque eles também são cobrados, então é um cobrando ao outro. O sistema inteiro é isso. O de cima cobrando o debaixo e por ai vai! (Prof. Bianca, HIST, Escola B, l.30).

Rosistolato *et al* (2014) também relata em sua pesquisa o “efeito dominó” de cobranças apresentada pela professora de História. Trata-se de uma sequência de cobranças

sucessivas de acordo com a posição hierárquica ocupada pelos atores do cenário educativo. Também reflete sobre as consequências históricas das mazelas políticas no setor educacional, as quais não podem ser sanadas com medidas estanques, como assim destaca Freitas (2012) argumentando não ser possível corrigir problemas educativos há décadas configurados em uma gestão de governo.

Só que eu acho que a educação de uma maneira geral tem que ser, primeiro, não dar pra resolver o problema da educação que vem de séculos e de anos, em 4 anos de governo. De qualquer governo. Só que os governos, a gente sabe bem disso, eles querem mostrar serviço. Eles estão melhorando... “ah, enquanto eu tava ali melhorou o índice de aprovação”. Então eles estabelecem metas quantitativas. E qualitativa? Essa é minha questão. Então sou contra por conta disso. Porque eu acho que quantidade, notas em si podem ser fraudadas. Sim! Nós sabemos que existe isso na rede. Ou poder ser “ah, vou estudar só pro SAERJ”. E você vai dar aula só pro cara fazer uma prova do SAERJ bem. E ele? Enquanto aluno, enquanto cidadão? E quanto a formação... Não vou focar no SAERJ porque quero bonificação. Então eu não concordo com os sistemas de bonificação.(sic) (Prof. Bianca, HIST, Escola B, 1.30).

Outro elemento a destacar no discurso da professora de História se refere à mecanização dos processos educativos em forma de treinamento para a realização das provas, em detrimento da formação democrática e cidadã (RAVITCH, 2011) que logo distancia a aprendizagem significativa dos processos desenvolvidos na escola.

O “efeito dominó” das cobranças (ROSISTOLATO *et al*, 2014) é novamente destacado no discurso dos professores de Biologia e Educação Física com ênfase na responsabilização (*accountability*) identificada como efeito direto da política de bonificação de resultados e que gera descontentamento e frustrações.

Eu nunca vi isso [bonificação]. Na escola a gente nunca viu. Mas tem uma pressão grande com relação a isso. Eu acho. Que a gente sente e tem gente que leva isso muito... com muito afinco. Que quer trabalhar as competências porque tem bonificação. Eu não consigo ver dessa forma. Existe essa postura. E quando sai o resultado e a escola não foi bonificada fica todo mundo “ah!?”. Ai fica procurando culpados... Que o trabalho foi em vão. Porque será que não consegui? Não bati a meta... (Prof. Benedita, BIO, Escola B, 1.23-25).

Eu acho que todas as escolas deveriam ganhar essa bonificação, independente se os alunos foram ou não, porque todo mundo faz a mesma parte. Eu acho inválido, por exemplo, o mesmo professor que ganhar bonificação em outra escola com o mesmo trabalho que fez nessa. Não é nossa culpa os alunos estarem desinteressados. (Prof. Bruno, EF, Escola B, 1.27).

Na ótica dos professores de Língua Portuguesa e Biologia, a bonificação acarreta pressão e estresse para o ambiente escolar em função da diretiva voltada ao alcance das metas, enquanto o foco na aprendizagem dos alunos acaba sendo relegado. Os professores de Matemática e Educação Física criticam a responsabilização (*accountability*) acarretada pela política de bonificação, justificando que o desinteresse dos alunos e o não alcance de metas não podem ser imputados diretamente ao trabalho ou empenho do professor. Nas suas concepções, o atual contexto requer a efetiva valorização profissional, e não o sistema de recompensa.

Autores como Brook (2006) e Ravitch (2011) apresentam um histórico de processos de responsabilização dos professores em diferentes momentos históricos e em outros contextos educativos com objetivo de afiançar que esta política não produz efeitos positivos, tampouco uma melhoria efetiva na qualidade da educação, até mesmo pelo seu caráter polissêmico.

O destaque para as fraudes e manipulação de notas aparece, de forma inquietante, recorrente no discurso dos professores. A professora de História ressaltou a prática de divulgação de gabaritos para que os alunos possam produzir escores positivos. Também afirma que esta é uma prática rotineira na rede estadual de educação sem declarar sua origem. Afiança, ainda, que a bonificação não beneficia o profissional que apresenta conduta ética, pois induz o sistema a avaliações equivocadas, face à manipulação de resultados. Ressalta a mudança na postura do professor em preparar os alunos para os testes em detrimento a uma educação contextualizada e significativa.

Foi possível identificar no discurso dos alunos da *Escola B* a possibilidade de manipulação de notas e do fluxo, como assim pareceu evidente nas falas recorrentes dos professores, quando a questão abordada foi a Recuperação Paralela.

Hoje todo mundo passa por causa da recuperação paralela.

Eu acho que tem muita recuperação paralela. Vai dando... dando... até...tirar uma boa nota. Eu acho que isso não é justo(sic).

Uma recuperação até vai, mais dá uma e não consegue, dá outra e mais outra... Aí é injusto. (GF, Escola B, 1.35;41).

A Recuperação Paralela está prevista na LDBEN 9394/1996 como garantia de recuperação de aprendizagem associada à preocupação e à atenção com o tempo de aprendizagem dos alunos, reconhecendo a diversidade e abrindo um leque de possibilidades e oportunidades para que o aluno se desenvolva. Este processo deve ocorrer paralelamente aos

conteúdos trabalhados pelo docente prevenindo um desempenho final negativo. Entretanto, nota-se no discurso dos alunos da *Escola B* outra apropriação do conceito de Recuperação Paralela, atrelando-o ao preceito da promoção automática, fato também identificado por Elliott (2010) em que os alunos associam a recuperação paralela à melhoria do desempenho traduzindo-se em notas bimestrais para a correção do fluxo.

Com a finalidade de garantir os resultados positivos os professores propõem uma série de atividades pontuando-as para recuperar a nota discente, o que incide diretamente nos índices de fluxo escolar. Todo este processo é percebido pelo aluno de uma maneira injusta e incoerente, ao ponto do aluno afirmar com tranquilidade que aceita pagamentos para realizar as tarefas alheias.

No meu caso, alguns alunos me pagam pra fazer a recuperação. Como eu quero um dinheirinho, eu vou lá e faço a folha e cobro 2 reais.(GF, Escola B, 1.35;42).

Os alunos da escola A e da *Escola B* não demonstraram estar a par da política de bonificação, e ao serem esclarecidos sobre o tema viram como uma forma de incentivo apenas. Nota-se que a bonificação não é um assunto recorrente entre professores e alunos.

Acho justo, porque ele tá fazendo um bom trabalho.
Ué? O Professor ganha mais dinheiro? Por isso que o Rafael é rico!
O professor Rafael é bom pra caramba!
É um incentivo pro Professor continuar bem. (GF, Escola A, 97-90).
Acho que incentiva sim. É justo. (GF, Escola B, 87).

Mesmo não sendo um assunto diretamente desenvolvido entre professores e alunos, os alunos da *Escola B* relatam a preocupação com o *ranking* e as metas da escola, a partir das cobranças que recebem de gestores e professores.

Porque quando a escola cai o nome da escola vai lá pro limbo. Aí eles vem e falam: olha gente, melhora, vocês conseguem. (GF, Escola B, 51).

A política de bonificação por resultados, implementada pela SEEDUC com a justificativa de valorizar o trabalho e o empenho docente e dos demais atores do cenário escolar, divide opiniões entre quem já foi contemplado e aquele que ainda não alcançou as metas quantitativas estipuladas. Nota-se que as consequências apresentadas pela literatura: Cerdeira *et al*, 2014, Rosistolato *et al*, 2014, Ravitch, 2011; Horta Neto, 2010; Brook, 2006; Sousa, 2003, como: falseamento de resultados, perda do foco educativo, predominância de um clima de pressão e estresse, treinamento para a realização dos testes, estratégias para a

correção de fluxo, são recorrentes nos discursos apresentados, inclusive de quem é beneficiado com o bônus. Identifica-se uma reordenação das avaliações do processo ensino-aprendizagem, a fim de atender as metas quantitativas estipuladas na busca do resultado positivo. Ressalta-se a necessidade de uma valorização salarial do professor e um suporte nas condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico, a fim de que “a busca do ouro” não se torne o fim dos objetivos educacionais.

A instituição de um Currículo Mínimo foi outra política associada ao SAERJ implementada pela SEEDUC e apresentada como proposta norteadora para unidades escolares desenvolverem os conteúdos nas disciplinas ministradas. Em seguida, apresentaremos a perspectiva dos sujeitos da pesquisa em relação à implantação do Currículo Mínimo e suas consequências no cotidiano escolar e na dinâmica do trabalho pedagógico.

A necessidade de um currículo é essencial para todo processo avaliativo. Sem currículo não há o que avaliar. Bonamino e Sousa (2012) afirmam que era necessário alinhar o currículo que estados e municípios desenvolviam aos parâmetros estabelecidos pela federação. Muitos professores foram consultados, livros didáticos pesquisados, a fim de se estabelecer parâmetros que atendessem às necessidades locais e contemplassem a sua diversidade. Assim foram estabelecidas as Matrizes de Referência do SAEB que se tornou a base para a seleção do currículo mínimo da rede estadual, ou seja, as avaliações externas ditaram o Currículo Mínimo estadual. Este fato foi constatado por Cerdeira *et al.* (2014) ao afirmarem que os conteúdos abordados nas avaliações externas vêm direcionando o que é ensinado pelos professores.

A Gestora da *Escola A* destaca que o Currículo Mínimo trouxe uniformidade para a Rede e um acompanhamento mais próximo dos conteúdos desenvolvidos pelos professores. Ressalta que o professor não está obrigado a cumprir o currículo, porém sabe-se que este é um dos quesitos a serem cumpridos para o recebimento da bonificação.

Esse currículo mínimo eu acho que ficou legal também. Porque antes as pessoas trabalhavam meio que aleatoriamente. Quando você estabelece o currículo mínimo, que é mínimo. Isso não quer dizer que o professor é só obrigado a cumprir aquilo. Se ele tem tempo ele pode avançar. Ele pode ir além. Mas você tem aquela noção que se você troca o aluno aqui do Rio e ele vai estudar lá em Cabo Frio que ele vai estudar a mesma coisa. E esse acompanhamento que eu acho que é primordial. Que você não pode deixar solto. Você tem que ver se isso tem sido acompanhado de perto. (Ges. Adriana, Escola A, 1.49).

A Gestora da *Escola B* entende que o Currículo Mínimo está num processo de adaptação e que sua institucionalização facilitou o trabalho docente.

Eu acho que ele está se adequando. Quando ele começou eu acho que eles começaram muito por cima. Então eles começaram a perceber que a educação não estava desse jeito. Então eles foram se adequando e hoje eu percebo que até os professores dizem assim “*nossa, agora tá mais fácil, tá melhor pra trabalhar*”. Acho que diminuiu, porque tinha muito conteúdo e o professor sempre reclamava que não conseguia, “*ah, eu não consigo sair do segundo bimestre*”. Hoje eles já estão conseguindo. (Ges. Bárbara, Escola B, 1.47).

A gestora salienta a redução de conteúdos e exigências curriculares como um fator positivo por permitir ao professor avançar com os conteúdos no decurso do tempo letivo, sem, no entanto, associa-los ao efetivo aprendizado dos mesmos. A “diminuição” apontada pela gestora pode significar que conhecimentos necessários à formação foram suprimidos, e mesmo que no primeiro momento de implantação o Estado desconsiderou o nível de desenvolvimento dos alunos da rede assim como as reais necessidades das escolas.

Os professores da *Escola A* exibiram características diferenciadas trazidas pelo Currículo Mínimo. O professor de Língua Portuguesa salienta o caráter regulador do currículo como positivo ao garantir que os professores desenvolvam o mínimo de conteúdos. No entanto, não deixa de considerar minimalista a proposta, alegando que conteúdos importantes ficaram de fora da proposta.

Eu acho que ele veio pra ajudar, pra colocar nos eixos os professores que trabalham com menos comprometimento. Que alguns professores, é o meu caso, ultrapassam o currículo mínimo. De português eles colocam o mínimo, mínimo mesmo! Mas nós sabemos da necessidade de alguns tópicos que nem aparecem lá. Então, obrigou de certa forma os professores a se comprometerem mais. (Prof. Alice, LP, Escola A, 1.39).

O professor de Matemática exaltou a uniformização (CERDEIRA, 2014) trazida pelo currículo como um fator positivo que organizou a prática pedagógica, enquanto o professor de Geografia destacou a incoerência entre o material didático fornecido pela rede e os conteúdos a serem desenvolvidos, comprometendo o trabalho discente e descortinando a dissonância entre as propostas curriculares e os meios para o seu desenvolvimento e apropriação pelos alunos.

Um deles que eu achei interessante é que a gente trabalha com o currículo mínimo, né? Todas as escolas estaduais trabalham com o mesmo currículo. Antigamente não era assim. Como acontecem nas prefeituras e tinha que atingir determinado assunto, determinado conteúdo. A outra escola um determinado assunto, determinado conteúdo. Fica uma coisa muito solta. (Prof. Alex, MAT, Escola A, 1.33).

[...] mal ou bem a gente tem que seguir um currículo mínimo. A grande questão é adequar o material didático ao currículo. Essa é a principal dificuldade. Não existe uma coleção que bata. Por que os livros não são volume único mais. Essa é a principal dificuldade. (Prof. Artur, GEO, Escola A, 1.41-47).

O professor de Química reiterou a inadequação dos conteúdos relacionados no currículo levantando dúvidas sobre a sua aplicabilidade no contexto educativo. O professor de Educação Física, assim como os demais, ressalta a obrigatoriedade do cumprimento total do currículo mínimo, contrapondo a ótica da Gestora da *Escola A* que alega que o professor tem liberdade para desenvolver o currículo.

[o currículo mínimo] Atrapalhou horripilantemente, se eu posso dizer assim. Porque eu vou falar uma coisa, quem elaborou o currículo mínimo, nunca deu aula. Não segue uma sequência lógica, não tem uma metodologia adequada. Ah, e tem aquilo, todo mundo fala “*you tem medo do novo*” Você tem que imitar o estereótipo. Você tem os colégios de Santo da vida: Santo Inácio, Santo Agostinho, São José... Então eles são extremamente conteudistas e tradicionalistas. Tá certo. Então, porque que você vai inventar muito agora, inventar moda mirabolantes de ensinar, entendeu?! Sem necessidade! Eu falo para os meus alunos “*ninguém vai morrer se não aprender isso daí não*”. Nunca mais vai ver. Pra que eu vou ensinar?! Não tem lógica nenhuma! (Prof. André, QUI, Escola A, 1.41).

Que a gente tem o currículo mínimo pra cumprir. Então tem o currículo mínimo e a gente tenta acompanhar o currículo e dentro do que tá... o que eles pedem a gente tenta fazer ali uma prova ou um trabalho.[...] Porque no currículo mínimo são poucas matérias que tem. São poucos conteúdos. Então a gente acaba trabalhando mais coisa na Ed. Física. São poucos conteúdos que tem pra se trabalhar no terceiro bimestre. Tem bimestre até que é mais extenso. Por exemplo, agora no segundo bimestre do segundo ano foi só dança e ritmo. Aí a gente acaba trabalhando outros temas. Pra aproveitar o tempo. (Prof. Ana, EF, Escola A, 1.15;17).

Os professores da *Escola B* salientaram a obrigatoriedade de cumprimento do currículo e destacaram algumas de suas características, já mencionadas pelos professores da *Escola A*.

O currículo mínimo eu entendo a proposta. Eu tenho a noção. Realmente pra você ter uniformidade na rede “ah, o cara começou aula aqui...” Não sei. Começou em Belford Roxo, mas ele tem que ser mudado. Ele vai pro Rio. O currículo mínimo veio pra direcionar. Ele tava tendo, sei lá, tô dando exemplo da minha matéria, Renascimento aqui comigo, mas ele teve que mudar no mesmo período, então ele vai pegar renascimento em outra escola. É meio que pra tentar uniformizar caso aconteça essas coisas. Eu não sou contra o currículo mínimo em si porque é uma orientação. O que eu não concordo são questões das imposições, mas como orientação acho ele válido. Tem que ser daquele jeito, naquele bimestre. Isso eu acho meio complicado, porque o professor tem que ter essa liberdade que cada dia a gente tem

menos, né. Mas o currículo mínimo como orientação ele é bom.(sic) (Prof. Bianca, HIST, Escola B, 1.32-34).

Os professores de Língua Portuguesa, Matemática e Biologia acentuam a vinculação do currículo mínimo à preparação para as provas do SAERJ/SAERJINHO, associando a obrigatoriedade de seu cumprimento aos propósitos das avaliações externas. O caráter uniformizador e controlador também foram mencionados por esse grupo de professores.

Língua Portuguesa coincide muito com o currículo mínimo com as questões que eles pedem no SAERJINHO e no SAERJ. Dessa maneira favorece porque eu tenho como avaliar se eles estão indo bem na minha disciplina por causa da minha maneira de avaliar ou se é por causa do conteúdo. [...] Eu acho que não atende porque é um modelo muito idealizado. E às vezes você acaba dando preferência pra uma coisa e quando eles vão ser avaliados no Enem, na faculdade não é aquilo. Ai eles ficam em desvantagem com os outros alunos das outras redes. (Prof. Brenda, LP, Escola B, 1.27-29).

É que agora o estado tem um currículo mínimo. Então a prova é feita dentro daquele currículo. A gente procura trabalhar dentro da sala de aula aquele currículo, aquele conteúdo para que o aluno possa estar capacitado pra fazer aquela atividade e quando você não consegue alcançar é como eu disse anteriormente, ai aquilo ali ele vai como uma dificuldade, mas é dentro daquele currículo ali. Eu utilizo [currículo mínimo] e aquilo que preciso pra ajustar eu ajusto em sala. Dentro do meu cronograma o que eu acho que precisa ser colocado eu vou inserindo. Se aquilo eu vejo que não está de acordo, eu reorganizo de forma que possa ser utilizado, porque eu não posso excluir, a gente tem que cumprir. Nós não podemos excluir. Então aquilo que eu vejo que eu posso melhorar eu vou melhora, busco um outro meio de pesquisa pra qualificar melhor. Ter uma qualidade melhor.(sic) (Prof. Beatriz, MAT, Escola B, 1.27-29).

A gente tem que trabalhar atrelado ao currículo mínimo para poder atender as necessidades do SAERJINHO e do SAERJ. Porque existe um currículo mínimo. E eu tenho que trabalhar esse currículo nas minhas aulas cotidianas para que eles tenham condições de realizar as provas do SAERJ e do SAERJINHO. Então estão atreladas. A gente trabalha as competências do currículo mínimo e são as competências do SAERJ para eles poderem fazer a prova.(sic) (Prof. Benedita, BIO, Escola B, 1. 13-15)

A disciplina de Educação Física destaca a necessidade de adequações do conteúdo do currículo para a realidade da escola. Critica o currículo oficial em vista da inexistência de condições estruturais para o seu desenvolvimento.

Eu acho muito fora da realidade. Tem muitas disciplinas [conteúdos] ali que nós não temos condições até... por exemplo, dança, não temos material suficiente. E eu acho que é fora da realidade. Eu acho que cada comunidade é uma realidade. Se eu, por exemplo, for tentar algumas aulas que tá no currículo mínimo eu não vou ficar com um aluno aqui. Vou pegar só aula teórica.[...] Sigo. O que eu faço é dentro do currículo mínimo, as aulas que eu não consigo fazer prática, é justamente essas aulas que eu peço em

relação a trabalho e provas. Tem que seguir o currículo mínimo. Eu passo isso através de vídeos ou passo vídeos pros alunos demonstrando uma ginástica, uma mostra de dança. (Prof. Bruno, EF, Escola B, l.31-33)

Este professor mostra uma postura de conformação diante do senso de incapacidade em desenvolver alguns conteúdos como ficou evidente no exemplo em que ilustrou a dança, como atividade que não consegue desenvolver na prática, por isso recorrendo aos vídeos nas aulas. Nota-se que independente da estratégia usada, busca desenvolver o currículo integralmente.

A necessidade de cumprimento obrigatório do currículo no tempo previsto acaba por deixar lacunas no processo educativo quando o tempo de aprendizagem não é respeitado (HORTA NETO, 2010). Este fato é relatado pelo professor de Matemática ao ressaltar que se o aluno não acompanhar na íntegra os conteúdos ministrados, ele acaba por ficar com “aquela dificuldade”.

Os alunos da *Escola A* e *B* associam o currículo mínimo às avaliações externas em perspectivas diferenciadas.

O SAERJ podia passar coisas mais do que o currículo mínimo, porque cai coisa do Ensino Fundamental. É bom porque a gente passa, mas o nível podia ser um pouco melhor(sic). (GF, Escola A, l.93).

Na prova de História, a professora passou um monte de coisa e chegou na hora da prova: qual aqui é uma charge?

Pior foi em Biologia: qual dessas imagens representa poluição? Aí tinha um raio, um furacão e tinha uma fábrica.

João é bonito. Quem é bonito? Então é muito fácil. (GF, Escola A, l.93).

Na ótica dos alunos da *Escola A*, as avaliações externas reduzem o grau de dificuldade das avaliações realizadas, reconhecendo que para eles é um fator positivo por permitir-lhes a promoção com maior facilidade, fato que incide no fluxo, porém aquém do que consideram elegível como requisito no nível de ensino em que se encontram.

Os alunos da *Escola B* ressaltaram uma preocupação manifestada pelos professores com a questão da adequação entre currículo e SAERJ/SAERJINHO, o que corrobora o fato de existir descompasso e coerência entre a sequência prevista no currículo mínimo, o conteúdo ensinado e aquele avaliado.

Acho mais ou menos, porque tem questão que nem chegou a dar na sala.

Isso é por causa do currículo mínimo. Porque o professor fala: nossa isso era pra dar no 4º bimestre e já caiu agora nessa prova(sic). (GF, Escola B, 1.52).

Martins (2015) revela um descompasso entre os objetivos da Matriz de Referência do SAERJINHO e o currículo mínimo que certamente gera um desarranjo nas avaliações desenvolvidas no cotidiano escolar, como sinalizado pelos alunos.

Sobre a questão do currículo mínimo, os sujeitos das *Escola A* e *B* revelam semelhantes concepções. A gestão das *Escolas A e B* apresentam o currículo de uma maneira muito positiva sem mencionar as problemáticas emergidas no discurso dos professores quanto a sua adequação e aplicabilidade.

A redução curricular para o atendimento das avaliações externas fica evidente no discurso dos professores das *Escolas A e B*, inclusive se fazendo visível na ótica dos alunos. Desta maneira, reitera-se que a redução curricular imputada pela obrigatoriedade do cumprimento do currículo mínimo está diretamente associada à preparação para a realização das avaliações escolares (internas e externas). Esta é uma consequência da responsabilização baseada em testes padronizados ressaltada por Ravitch (2011). A autora afirma que o estreitamento curricular é um fator que evidencia a excessiva preparação para o teste e distorce o seu propósito. Cerdeira *et al* (2014) salienta que a redução curricular, perda da autonomia e constrangimento do trabalho docente são discussões atuais nos contextos da avaliação externa.

A última política associada ao SAERJ a ser tratada nesta pesquisa foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) como indicador de Qualidade Escolar e que considera o fluxo e a proficiência dos alunos da rede estadual na sua composição. As metas quantitativas projetadas pela SEEDUC baseiam-se essencialmente neste índice, utilizado como parâmetro para o desenvolvimento das atividades nas escolas.

Observando que a amostra da pesquisa é composta por escolas com índices opostos do IDERJ, gestores e professores foram questionados quanto a Qualidade da Educação oferecida pelas escolas, vislumbrando a ocorrência de mudanças diante da adoção das políticas até aqui mencionadas.

A análise do conceito de Qualidade em Educação transcorre sob uma ótica polissêmica (DOURADO, 2007; HORTA NETO, 2010) porque sua definição carrega múltiplas significações. Deste modo, as perspectivas dos sujeitos apresentadas nem sempre consideram os mesmos fatores.

A Gestora da *Escola A* credita a qualidade da educação à adoção do professor às ferramentas de ensino e indicadores sancionados pelo Estado. Externaliza a crença de que as políticas públicas apresentam os parâmetros que podem conduzir à referida qualidade.

De qualidade... Eu acho que quando o professor começou a se apropriar dessas ferramentas, das notas de referências, dos indicadores, ele começou a aprender a ensinar. Porque não adianta ele ficar lá ensinando o aluno a calcular juros se o aluno só vê, ele só assiste aquilo ali. Se ele não interioriza esse conhecimento, não adianta de nada pra vida dele. De nada! Você dá uma aula de História que você fala 40 minutos, aí você falou, falou e o aluno aprendeu? Não! Não necessariamente. Às vezes em 10 minutos ele consegue ter. Então a gente começou a deter a informação que realmente era relevante. (Ges. Adriana, Escola A, 1.23).

Mesmo mencionando anteriormente que o professor ainda não tinha se apropriado das ferramentas de ensino trazidas com as avaliações externas, a Gestora da *Escola A* atribui a qualidade educativa à prática mais apurada do professor, com um destaque para o ensino de informações relevantes. A qualidade da educação oferecida foi vinculada à postura docente de apreender e operacionalizar os preceitos pregados pelos gestores da rede de ensino.

A Gestora da *Escola B* atribui a qualidade da educação à organização do sistema ressaltando o currículo mínimo como elemento chave para a sua consecução.

O professor se organizou porque antigamente era uma bagunça. E hoje eles têm um método, eles têm um currículo mínimo a seguir. Então eu acho que deu uma melhorada aqui na escola(sic). (Ges. Bárbara, Escola B, 1.35).

A Gestora da *Escola A* e da *Escola B* não demonstram clareza quando questionadas sobre a qualidade de ensino, tampouco citam o IDERJ e os índices que o compõem e que fazem parte do programa de metas da rede de educação. Atribuem o conceito de qualidade à ideia de organização e método baseados, particularmente, em parâmetros exteriores à escola.

Os professores da *Escola A* atribuem diferentes conceitos para a qualidade da educação, relacionando-a a diferentes óticas.

Os professores de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física atribuem o conceito de qualidade às mudanças percebidas na conduta dos alunos em relação ao seu aprendizado, destacando sua preparação para a vida através dos testes. Este discurso é amplamente reproduzido pela SEEDUC³⁰ e repetido por gestores e professores.

De investimento [do aluno] no estudo (Prof. Alice, LP, Escola A, 1. 61)

³⁰ Notícia disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=612060> Acesso em 05 out. 2015

Acho que sim. No fundo teve sim. Acho que contribuiu sim. Não só na forma de conteúdo, mas na forma do aluno pensar, raciocinar também. Infelizmente a gente não pode colocar em termos de massa, 100%. Mas 80%, 70% sim (sic). (Prof. Alex, MAT, Escola A, 1.57-59)

Eu acredito que de certa forma você está preparando o aluno. Preparando o aluno pra vida, pras coisas que vão vir daqui pra frente, ENEM... (Prof. Ana, EF, Escola A, 1.43).

O Professor de Química afiança que não houve melhorias na qualidade da educação oferecida, apenas um direcionamento, uma organização que restringe o desenvolvimento curricular em favor de elementos exigidos nos testes em larga escala. O professor de Geografia declara que apenas o fluxo interessa, sem maior preocupação com a efetiva qualidade.

Em termos de resultado sim, mas em qualidade ... Estão sendo aprovados de supetão, mas sem qualidade. (Prof. Artur, GEO, Escola A, 1.39).

A qualidade não. Eu acho que ele só direcionou. Ou seja, eu vou cobrar esse 'apagador' aqui, então eu tenho que ensinar o 'apagador' pro aluno. Não adianta eu ensinar o 'telefone' e a 'chave'. E não importa se o 'telefone' e 'chave' são mais importante. Só vai cair o apagador. Ai fica aquela coisa, "se só vai cair isso daqui, porque eu vou ensinar aquilo lá?", "se só vai cair o 'A' porque eu vou aprender o 'B'?"(sic) (Prof. André, QUI, Escola A, 1.51).

Os professores da *Escola B* também apresentaram-se confusos quando questionados sobre a qualidade da educação oferecida.

A professora de Matemática posiciona-se de maneira insegura e evasiva, medindo as palavras e afirma que a tentativa de acerto no âmbito de tais políticas pode conduzir à melhoria da qualidade, no entanto, sem relacionar a fatos concretos. Contrapõe investimento do professor ao desinteresse do aluno, mas considera a melhoria da qualidade sem critério evidente.

Qualidade, né? [pensativa] eles têm. Porque procura sempre melhorar. Se têm a intenção de melhorar tem uma qualidade melhor. Então como a gente disse numa anterior, teve sim uma melhora, uma qualidade. Embora a gente veja os alunos hoje em dia um pouco desinteressados, um certo desinteresse. Eu não sei o porquê. A gente tá sempre buscando, melhorando, o professor esta sempre buscando, se qualificando, se aperfeiçoando, mas a gente vê isso, um pouco de desinteresse. Então, tem qualidade? Tem. Tentou melhorar tem uma qualidade, uma busca(sic). (Prof. Beatriz, MAT, Escola B, 1.73-75).

O Professor de Educação Física atribui a qualidade da educação ao comprometimento do aluno, ótica que também foi compartilhada pelos professores da *Escola A*, veiculando a qualidade ao cumprimento das normativas.

Eu sei que o comprometimento deles com relação ao SAERJINHO melhorou muito. Eles tão melhorando sim. Isso influencia nos estudos deles sim. (Prof. Bruno, EF, Escola B, l.51).

A professora de História não acredita que houve melhora na qualidade da educação e enumera os elementos que poderiam contribuir para qualificar a educação no Estado como os investimentos nos recursos humanos e estruturais das escolas.

Não... Eu acho que deveria ser investido na qualidade da educação mesmo. Porque a longo prazo isso vai dar resultados. Agora medidas paliativas, quantitativas, elas já se mostraram ao longo de tanto tempo, é só você analisar a História da Educação no Brasil que são tapa buracos. [...] Investir nos profissionais de educação. E eu tô falando profissionais não é só professor, mas diretor, funcionários, a escola. Investir nesse ambiente pra propiciar qualidade de ensino, né. Pra que esses alunos possam sair daqui e possam concorrer a vagas por ai, possam bater frente a frente com escolas particulares. Que é uma realidade que não interessa. Infelizmente.(sic) (Prof. Bianca, HIST, Escola B, l.50).

A professora veicula investimento na formação dos profissionais da educação à melhoria da qualidade, remetendo à equivalência da formação na rede pública com a privada.

A pesquisa realizada por Gusmão (2013, p.100) aponta que apesar de diferenças na idealização do conceito de qualidade, encontram-se pontos de convergência e estes estão relacionados a duas dimensões: “1) a elevação do desempenho dos estudantes nas provas de larga escala; e 2) a garantia de condições de ensino que conduzam a uma formação ampla dos estudantes.” Ainda que baseado nestas duas dimensões nota-se que o conceito de qualidade está longe de ser definido por uma resposta simples e direta.

Considerando as dimensões apresentadas por Gusmão (*ibidem*), o conceito de qualidade exposto pelo Professor de Geografia da *Escola A* agrega o aspecto relacionado ao desempenho discente (dimensão 1), mas afiança que os alunos estão sendo aprovados sem a devida qualidade. Ainda que aprovados e com a sua escola em um lugar privilegiado no *ranking* ele reconhece a falta de qualidade na formação do estudante. Na *Escola B* a professora de História contextualiza o conceito de qualidade enunciando argumentos baseados na garantia das condições de ensino e formação dos profissionais da educação (dimensão 2),

ao mesmo tempo em que destaca que falta muito para o alcance da desejada qualidade na formação escolar.

Os alunos foram questionados sobre as possíveis melhorias ocorridas neste processo de implementação de políticas educativas, não diretamente relacionado à qualidade da educação oferecida, pois não dominam conceitual e tecnicamente estas questões. Porém o que emergiu dos discursos foram anseios por mudanças nos processos pedagógicos desenvolvidos na sala de aula. Os alunos da *Escola A* não se manifestaram em relação a nenhum tipo de mudança ocorrida, tampouco fizeram sugestões. Os alunos da *Escola B* também não conseguiram concretizar mudanças ocorridas e fizeram sugestões no âmbito pedagógico.

Seria bom se tivesse perguntas escritas.(sic)

Ia ser legal se fizesse assim um seminário. Porque aí a gente tem que estudar pra falar. Ia aprender muito mais.
(GF, Escola B, l. 73-74)

Nota-se que diante do processo de implementação das políticas avaliativas o aluno ainda não se sente contemplado e valoriza o espaço onde suas vozes são consideradas. O espaço de apenas uma letra para marcar 'x' não é suficiente para a garantia de qualidade educativa oferecida a nossos meninos e meninas.

Diante dos resultados apresentados, mostra-se evidente a influência exercida pela política de avaliação externa e aquelas que dela repercutem na dinâmica do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Embora estas políticas não contem, particularmente, com a unanimidade dos professores percebe-se a sua conformação e reprodução no contexto escolar.

No entanto, há que considerar a capacidade opressiva destas políticas eficientistas a restringir e constranger as capacidades cognitivas docentes limitando-os ao trivial não só no campo da avaliação do processo ensino aprendizagem, mas na organização de todo o trabalho pedagógico.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusões

Esta dissertação de mestrado assumiu como objetivo de estudo verificar as implicações da avaliação externa SAERJ na avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Primeiramente realizou-se uma revisão de literatura, a fim de conceituar as dimensões da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a avaliação externa e mais especificamente o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ.

Buscaram-se na literatura os principais autores que referendam a avaliação do processo ensino-aprendizagem na sua essência, cotidiana, característica do *chão da escola*.

Sem desconsiderar as tantas manifestações de práticas avaliativas, foram eleitas quatro perspectivas, a fim de contemplar o ciclo da atividade educativa: (a) a avaliação diagnóstica que considera o conhecimento prévio do aluno, com base em suas experiências e vivências, a fim de compor uma sondagem para a construção do planejamento que o orienta a prática educativa; (b) a avaliação formativa que reúne dados passíveis de produzir *feedbacks* que reorientam a prática educativa; (c) a avaliação somativa que serve a verificar os níveis de aprendizagem, classificando os alunos de acordo com parâmetros pré-estabelecidos; e (d) a autoavaliação que autorregula as aprendizagens, de forma compartilhada com o professor, visando a conquista da autonomia do educando.

Em seguida, identificou-se o processo de implementação das avaliações externas nos estados brasileiros. Observa-se que a cultura avaliativa ganha força e se consolida a cada ano, com a implementação de políticas públicas que se justificam pela preservação da qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino. Às políticas associadas aos exames em larga escala se associam outras que contemplam a premiação de alunos, bonificação e regulação dos sistemas educativos gerando estímulo a competição entre as escolas com o estabelecimento de *rankings*, minimização do currículo, e a responsabilização das unidades pelo sucesso/fracasso escolar.

Para a concretização da pesquisa, lançou-se mão de uma perspectiva qualitativa numa abordagem descritiva. A fim de atender a demanda dos objetivos da pesquisa, foram selecionadas duas escolas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, no município de Belford Roxo, sendo uma com alto score no IDERJ e bonificada, e outra com baixo score

no IDERJ e não bonificada. Em cada escola, foram selecionados um gestor, cinco professores de diferentes áreas disciplinares, e seis alunos do ensino médio. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores e através da técnica de grupo focal com os alunos.

Ao iniciar o processo de resposta aos objetivos perseguidos na pesquisa, é necessário aludir que se trata de apenas uma das inúmeras realidades vividas nas escolas de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro.

A opção epistemológica que guiou o escopo desta pesquisa não permite generalizações sobre o objeto de estudo, tampouco este seria nosso objetivo. Destarte, as conclusões momentâneas apresentadas devem servir como base para estudos futuros e aprofundamentos, a fim de enriquecer a reflexão acerca do tema.

Em relação à normativa de avaliação adotada pelas escolas investigadas constata-se que apesar das escolas terem diferentes localizações geográficas, contextos sociais, professores e gestores distintos, ainda assim, os critérios de avaliação eram idênticos nas duas escolas. A adoção de uma normativa única de avaliação é identificada como uma maneira de controle do fluxo (aprovação, reprovação e evasão), enquanto indicador que compõe o IDERJ. Os instrumentos de avaliação adotados supervalorizam os testes objetivos reproduzindo o modelo da avaliação externa. Entre os professores há declaradamente o desejo de se fazer algo diferente, próximo da realidade de aprendizagem dos alunos, mas a subserviência, o constrangimento e a postura acrítica do professor gera a reprodução do sistema. Os números confortam e conformam, particularmente, aos agentes de escolas bonificadas.

Na análise dos discursos dos gestores, professores e alunos notou-se a predominância do modelo de avaliação classificatório. Ainda que se vislumbrem manifestações, desejos e possibilidades de um modelo mediador, concomitante e formativo mediante instrumentos de acompanhamento cotidiano, predomina a concepção de verificação da aprendizagem sob a perspectiva da mensuração. A classificação explícita nas políticas impostas pelo sistema de ensino mantém os agentes inertes em suas capacidades críticas e iniciativas criativas relativamente às decisões de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Nesse ínterim, contribui em alto grau com a postura dos gestores escolares, pois na condição de mediadores entre a macroesfera do sistema de ensino e a escola, adotam posturas servis ao sistema e amplificadora de suas políticas, pouco contribuindo para um movimento de resistência ou, sequer minimamente, ao fomento de massa crítica e articulação entre os agentes escolares no sentido de promover adequações ao trabalho pedagógico que privilegie a valorização do processo em detrimento dos produtos tão valorizados pelo Estado. Percebeu-se a

subserviência quase absoluta dos gestores escolares aos parâmetros das avaliações externas e políticas associadas, estimulando-os e reproduzindo-os no ambiente escolar, quando não, condicionando e/ou constringendo a ação pedagógica dos professores em favor da lógica normativa.

Os professores se mostraram impedidos em criticar o sistema vigente e resignados em adotar formatos com os quais insistentemente alegam contrariedade, ou adotam representações que qualificam como inadequadas por conduzirem a práticas avaliativas tradicionais e ultrapassadas. Embora a postura condescendente dos dirigentes escolares influencie fortemente a dimensão organizacional do trabalho pedagógico, carecem, também os professores, de atitudes críticas frente às políticas associadas à avaliação em larga escala, e comprometidas tanto com a aproximação ao trabalho pedagógico desejado a partir dos limites e das brechas nas leis, quanto com a assunção coletiva e articulada de resistência pública as tais políticas implementadas pelo sistema de ensino. Mostra disso é o fato de mais de dois terços dos critérios adotados nas duas escolas (além de outras no sistema de ensino) para a composição das notas discentes contemplarem perspectivas eminentemente quantitativas e classificatórias, valorizando testes objetivos em detrimento de outros instrumentos e meios que considerem outras formas de expressão da aprendizagem pelos alunos, mesmo quando os preceitos legais permitem diferenciar a configuração da avaliação do ensino-aprendizagem.

O desenho de avaliação somativa adotado pelas escolas conformam as atitudes dos alunos no âmbito do ensino-aprendizagem e os impele a posturas adaptativas por perceberem a lógica do sistema que claramente valoriza o fluxo em prejuízo aos mecanismos de promoção de aprendizagens. Ainda assim, mostrou-se subjacente o discurso dos alunos à expressão crítica, à subvalorização dos conteúdos avaliados, à desarticulação entre a sequência de ensino e às exigências dos exames externos e à exacerbação dos testes objetivos como meio de avaliar as suas aprendizagens. Seria importante considerar a voz e a percepção dos alunos nas decisões sobre o trabalho pedagógico, não só pelo fato de constituírem membros da comunidade escolar, mas porque a dinâmica pedagógica da escola visa exatamente o seu desenvolvimento, sendo por isso importante conhecer como percebem os processos e seus efeitos. No entanto, enquanto não lhes é dado direito a voz e não são convidados a partilhar suas concepções, pouco resta-lhes a fazer senão criar mecanismos que lhes conduzam à promoção escolar.

Ao que se infere das falas dos intervenientes, a política de premiação dos alunos parece repercutir menos no ambiente escolar quando comparada com as estratégias concessão de pontos adotadas pela escola, visando estimulá-los a comparecer aos exames do SAERJ e a

cumprir metas estabelecidas pelo Estado. Portanto, seus efeitos denotam ser menores que aqueles aferidos pelos gestores das unidades investigadas quando destacam o poder incentivador da premiação em relação ao comparecimento nas avaliações e comprometimento na realização das provas externas. A visão dos professores sobre a premiação dos alunos vai ao encontro da valorização sob a perspectiva meritocrática, mas ressalta-se a visão de alguns quanto à limitação de seu caráter inclusivo, na medida em que privilegia a absoluta minoria dos alunos. Esta percepção leva à crença de que tal política pode incentivar uns e desvalorizar ou desmotivar outros, e seu crédito incentivador atinge a poucos.

Em relação à política de bonificação adotada pela SEEDUC, a voz de alguns professores ressalta a necessidade de uma valorização salarial do professor e o suporte às condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico, a fim de que “a busca do ouro” não se torne o fim dos objetivos educativos. No âmbito escolar, a reorganização das avaliações do processo ensino-aprendizagem visa atender as metas quantitativas estipuladas em busca do resultado positivo. As consequências apresentadas pela literatura como falseamento de resultados, perda do foco educativo, predominância de um clima de pressão e estresse, treinamento para a realização dos testes e estratégias para a correção de fluxo; são recorrentes nos discursos apresentados, inclusive de quem é beneficiado com o bônus. Portanto, é plausível afirmar que a política de bonificação conduz à perversão ética, ao se identificar nas falas dos professores situações de fraudes na avaliação dos alunos como artifício para atender às necessidades de fluxo que coadunam com as metas estabelecidas pelo sistema de ensino para a consecução da bonificação.

A instituição do currículo mínimo obrigatório acarretou a redução de conteúdos e exigências curriculares de modo a atender às demandas das avaliações externas, como ficou evidente no discurso de professores e de um dos gestores das escolas. Por outro lado, o currículo mínimo cerceia a autonomia dos professores na organização e ritmo do trabalho pedagógico padronizando a prática educativa em favor dos exames de larga escala. Além disso, a fala de professores e alunos denota a existência de lacunas entre o currículo mínimo, sua real aplicabilidade e as demandas escolares e discentes.

Em relação à qualidade da educação oferecida não existiu consenso entre os intervenientes, certamente por se tratar de um conceito polissêmico e que aceita diferentes interpretações e óticas. Aparentemente, a inércia em que são colocados os agentes escolares contribui para a imobilização cognitiva no sentido de refletirem sobre um projeto educacional contextualizado às condições e ambiente em que a escola está inserida. As poucas

manifestações caem na aspiração de melhoras na infraestrutura escolar, a fim de proporcionar reais condições para a formação dos alunos com qualidade, e não apenas produzir escores.

Salienta-se que foi possível, como consequência da avaliação externa SAERJ, o engessamento da dinâmica escolar e sua vinculação às demandas do poder público. Percebeu-se necessário o reexame das políticas relativas ao Fluxo enquanto fator de medida para a qualificação da qualidade de ensino, e ao modo de estabelecimento (determinação) do currículo mínimo sujeito essencialmente às avaliações externas.

As avaliações externas podem ter seu lugar na educação, mas sem cercear o trabalho pedagógico identificado com as necessidades escolares e discentes. Aliás, os exames em larga escala pouco têm servido aos propósitos que justificaram a sua implantação, pois em vez de servirem para alimentar o sistema e apoiar as instituições na busca pela excelência, têm se balizado em maior grau pela exposição das instituições e responsabilização de seus agentes por elementos que na essência e obrigatoriamente deveriam ser compartilhados com o Estado.

No contexto estudado, os números e a burocracia instituem uma atmosfera lenitiva aos professores e diretores, fortalecendo a *pedagogia do exame*, conforme apresentada por Luckesi, em que se o aluno apresenta bons resultados nas provas *e o resto vai...* Ainda assim, diante de tantos processos facilitadores do fluxo, questiona-se em que medida a promoção evidenciada nas escolas corresponde ao efetivo desenvolvimento dos alunos nas distintas áreas disciplinares.

Esperava-se encontrar diferenças significativas na avaliação realizada pelos professores de Educação Física devido à concepção de avaliação nesta disciplina contemplar atividades corporais práticas e por não estar contemplada nas avaliações externas. A avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física deve apresentar-se de maneira integrada, em que o aluno é apreciado nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, através da prática corporal e de como o indivíduo faz uso de todo seu repertório corporal. Os professores não externaram modelos alternativos de avaliação, resumindo-se a reproduzir o modelo adotado globalmente pela escola, fato que se verifica em outras disciplinas que não constam das avaliações externas. Considerando as reflexões e discussões travadas nos sistemas de ensino que adotam o modelo de avaliação externa em nível internacional, percebemos estar diante de um paradoxo ao depreender a qualidade plena da educação limitada aos escores de avaliações em larga escala que consideram competências em áreas disciplinares limitadas, muito embora essenciais à formação humana. Porém, disciplinas como História, Geografia, Língua Estrangeira, Filosofia, Sociologia, bem como Educação Física e Artes apresentam considerável potencial para o desenvolvimento pleno e formação do

educando, proporcionando, inclusive, possibilidades, contextos e canais diversificados para avaliar as aprendizagens e comportamentos efetivados pelos alunos.

Ainda na concepção desta pesquisa, havia a expectativa de encontrar diferenças contextuais na avaliação do ensino-aprendizagem que explicassem, minimamente, o ranqueamento das escolas em polos tão opostos. Face ao modelo de pesquisa, instrumentos e procedimentos adotados, não foi possível identificar contrastes na dinâmica pedagógica e escolar significativos que explicassem a diferença de postos das duas escolas. Ao contrário, muito embora se tenha constatado alguns pontos de vista diversos e contraditórios entre os professores sobre o bojo das políticas associadas à avaliação externa, percebeu-se a adoção de normas comuns à dinâmica pedagógica, bem como à avaliação do processo ensino aprendizagem. O que se mostrou evidente foi a circunscrição, muitas vezes irrefletida, do trabalho pedagógico aos postulados legais presentes nas avaliações externas. Essas políticas responsabilizam os agentes escolares pela qualidade da educação, mas desconsideram um conjunto de fatores que são de responsabilidade prioritária do Estado e que influenciam a capacidade das escolas devolverem à sociedade a formação requerida conforme as suas necessidades. Nesse sentido, professores e até mesmo os alunos levantaram questões que põe em causa a validade das avaliações externas para configurar a qualidade da educação desenvolvida nos diferentes contextos em que a escolas estão inseridas.

5.2 Recomendações

Após as reflexões desenvolvidas neste estudo, é mister que se apresente uma alternativa avaliativa à realidade vislumbrada. Sendo assim, inicialmente apresentaremos três sugestões que merecem o investimento em estudos futuros, a fim de complementar e aprimorar os achados alcançados nesta pesquisa.

Primeiramente, destacamos que a avaliação externa é capaz de fornecer dados importantes sobre o desempenho dos alunos em uma determinada disciplina. Verificar a proficiência do aluno em Língua Portuguesa e Matemática através de um teste padronizado pode ser capaz de fornecer dados para a escola reorientar a prática educativa tão somente nas disciplinas as quais se aplicam os testes.

Todo o processo de apropriação do resultado das avaliações externas deve se restringir a unidade escolar e não servir como meio de comparações, *rankings* e estatísticas gerais. Esta avaliação tem a função de coleta de certos tipos de dados que associados a outros fatores

contextuais podem e devem ser utilizados para a reorientação de práticas educativas que almejam a excelência.

Então, é necessário utilizar a avaliação externa como uma fonte de dados que irá se associar a outros dados consistentes dentro de uma realidade escolar contextualizada, a fim de garantir que esta fonte seja real e conduza a uma reorientação da prática educativa para a construção de uma educação de qualidade para aquele contexto, e não para generalizações, comparações ou pagamento de bônus e prêmios. Se existir quem necessite de investimento, seja financeiro, de estrutura, capacitação, entre outros, que seja a escola como um todo. Principalmente aquela que padece com os resultados mais preocupantes.

Em segundo lugar aponta-se então o conceito de Avaliação Formativa como caminho para uma avaliação do processo ensino-aprendizagem que cumpre com o seu papel na prática pedagógica. Ressalta-se o conceito de “Avaliação Formativa”, amplamente divulgado na literatura, mas ainda pouco apropriado nas práticas educativas de nossas escolas. Um conceito que atende generosamente nossas necessidades educativas, mas ainda está longe de se efetivar nas salas de aula.

O processo de efetivação da Avaliação Formativa perpassa todo o processo ensino aprendizagem. Vai do autoconhecimento (do próprio aluno e entre professor e aluno), ao processo de gestão cognitiva (em que existe uma corresponsabilidade entre professor e aluno) e o registro destes resultados. A avaliação formativa é uma estratégia pedagógica que se contrapõe à cultura do fracasso escolar (VILLAS BOAS, 2011) na medida em que evidencia que todos são capazes de aprender.

Nesta dimensão formativa da avaliação, é necessária a recuperação do protagonismo cognitivo e a autogestão educativa dos alunos que almejam por espaço e voz. Posturas decisivas, alicerçadas na construção de uma base de conhecimento, são capazes de produzir mudanças no pensamento e na atitudes de nossos alunos. Todo esse processo de inserção nos contextos avaliativos é construído, e começa a partir dessas bases.

“Desde pequenos, os estudantes podem e devem participar das atividades avaliativas, criando-se a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/recuperação articulada a ideia de que todos são capazes de aprender.” (VILLAS BOAS, 2011, p.31)

Destaca-se que a avaliação do processo ensino-aprendizagem necessariamente precisa ser útil. O conceito de utilidade deve servir a professores, alunos e ao sistema de ensino. Para o professor deve representar o caminhar do aluno dentro da construção do seu conhecimento,

a fim de apresentar ao professor caminhos possíveis para esta construção. Para o aluno a avaliação apresenta-se como um espelho, em que ele vislumbra seu estado de aprendizagem almejando ir além identificando o melhor percurso a ser percorrido para o alcance de suas metas. Percurso este, que não será realizado sozinho. E para o sistema, a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser como uma bússola, a fim de identificar caminhos e locais de atenção e ação para a construção de uma qualidade educativa que transforma, inova e reinventa a sociedade.

E por último e de suma importância, destaca-se a necessidade de um currículo que dentre muitas características, seja o alicerce das práticas educativas. Trata-se aqui do conceito de currículo que atende às reais necessidades da escola, que ouve e valoriza as vozes dos sujeitos que compõem o corpo social escolar. Trata-se de currículo como ferramenta de aprendizagem, que dê conta das demandas educativas reais de uma comunidade: um currículo forte, funcional e consolidado, que valorize o processo, a prática e a produção dos alunos, que desenvolva o sentido de utilidade, de SER útil, e seja capaz de CONSTRUIR, vislumbrando cidadãos capazes de contribuir e para o futuro de nossa sociedade.

Certamente, diante das experiências educativas vivenciadas, é possível afirmar que as três pospostas apontam para um caminho que pode construir qualidade na educação que se oferece aos nossos meninos e meninas. Sabemos que as sugestões implicam em uma série de limitações que também precisam ser superadas, mas que isto não se transforme em obstáculos intransponíveis para o caminhar de nossos alunos. Caminho que por sê-lo é necessário se construir caminhando, num processo intensivo, ativo e vivo.

“A vida é caminhar, sou peregrino do amor, vou semear”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n.1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Rev. Lusófona de Educação** [online]. n.13, pp.13-29. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2014

AMARO, I. Avaliação Externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.33, n.54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p.51-64, julho/2001.

ARCAS, P. **Implicações da Progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. 178f. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

BASCIA, N.; HARGREAVES, A. **The sharp edge of educational change: Teaching, leading, and the realities of reform**. Psychology Press, 2000.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.91, n.228, p.315-344, maio/ago. 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A. C. de. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional (2015). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996 (atualizada) Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 11 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jun. 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 12 jan. 2014

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 dez. 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 12 jan. 2014

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 24, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 jan. 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 12 jan. 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1998.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. **Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem**. Lisboa, Editora da Universidade Aberta, Palácio Ceia, 1998.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação standardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

CERDEIRA, Diana G. S. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015.258f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

_____, ALMEIDA, L., As Avaliações Externas no Ensino Fundamental: influências no currículo e no cotidiano escolar. **ANAIS. VII Reunião da ABAVE. Avaliação e Currículo: um diálogo necessário**. Nº 1, p.147-164, 2013.

_____; COSTA, Marcio. Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198-255, 2014.

COLL, C. *et al.* **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOURADO, L. F. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: MEC/Inep, 2007.

ELIOTT, E. H. J. **Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010)**. 2010. p.157. Dissertação. Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? : reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação Educacional**. São Paulo, v.19, n.41, set./dez. 2008

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

_____. Os desafios da Educação no Brasil atual: depoimento. [05 de dezembro, 2012]. **RTV Unicamp**. Entrevista concedida ao Programa Diálogo sem fronteira. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h-6gbijBIvc>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público . **Relatório Final**, 2012. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/pesquisa_fis_fcc.pdf> Acesso em: 21 jul. 2014.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Avaliação como instrumento da gestão educacional nos estados. **Relatório Final**. 201f. Agosto de 2011. UFMG, Minas Gerais, 2011.

GATTI, B. A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

_____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Lieber Livro Editora, 2012.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo : Atlas, 2008.

GILSON, R. de B. A. **Saerjinho: desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do RJ**. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2012.

GUSMÃO, J. B. Significados da Noção de Qualidade da Educação na Arena Educacional Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001.

HENRIQUE, J. **Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física**. 2004. 569f. Tese de Doutorado. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, p. 1-14, 2007.

_____. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

LAGE, G.C. “Nós batalhamos muito para ensinar, porque sabemos que nossos alunos querem aprender”: vidas e trajetórias de duas diretoras.” **Revista Enfoques**, vol. 12, n.2, p. 1-30, dez. 2013.

LAMMOGLIA, B. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2013. 479f. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2013

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23 n. 80, setembro/2002.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos revista científica**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 456-468, 2009.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n.48, p. 67-79, jan/abr. 2015.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago. 2013.

MARTINS, L. R. **Três pontos de vista sobre avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias: governo, escolas e sindicatos**. 2015.129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

NÓVOA, A. **Professor Pesquisador Reflexivo**: depoimento. [13 de setembro, 2001]. Salto para o futuro. Entrevista concedida ao Programa da TV escola. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idInterview=8283>>. Acesso em: 13 set. 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

_____. ; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

PRADO M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: _____ **Tecnologia, Currículo e Projetos**. Ministério da Educação. Brasil: SEED, 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>> Acesso em 05 de jan. 2016

RATIER, R.; MONROE, C. Pelo saber ou pelo dinheiro?. **Revista Nova Escola**. Edição n. 235, set. 2010. Disponível em:< <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/incentivar-alunos-dinheiro-funciona-594590.shtml>> Acesso em: 05 jan. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº 4359, de 19 de outubro de 2009. Fixa as diretrizes para implantação das matrizes curriculares para Educação Básica nas Unidades escolares da rede pública e dá outras providências. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 2009.

_____. Lei nº 5597, de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ, e dá outras providências. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 2009.

_____. Resolução SEEDUC nº 4650, de 9 de dezembro de 2010. Institui a premiação de alunos no processo de avaliação externa do desempenho de alunos da rede estadual de ensino no ano letivo de 2010. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Decreto nº 42793, de 6 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação – Seeduc e dá outras providências. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Portaria SEEDUC/SUGEN nº 174, de 26 de agosto de 2011. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Resolução SEEDUC nº 4866, de 14 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 2013.

_____. Decreto nº 5092, de 28 de abril de 2014. Regulamenta a bonificação por resultado. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 2014

_____. Nota explicativa dos indicadores: IDERJ – ID – IF. 26 de março de 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=839010>>. Acesso em: 6 Ago. 2014.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

RIOS, M. P. G. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

ROSISTOLATO, R; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2014.

_____.; *et al.* Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014.

RUIZ, M. e SOARÍN, J. La Evaluación auténtica de los procesos educativos. **Revista Iberoamericana de Educación**. n 64, pp. 11-25, 2014.

SAERJ. **Revista do Sistema de Avaliação** - Rede Estadual. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. (jan./dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual.

_____. **Revista do Sistema de Avaliação** - Rede Estadual. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. (jan./dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual.

_____. **Revista do Sistema de Avaliação** - Rede Estadual. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

_____. **Revista do Sistema de Avaliação** - Rede Estadual. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? : como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. Introdução. In: _____ **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, J.F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SOBRINHO, D. S. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

SOUSA, S. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

_____. Debater é preciso. **Revista Escola Pública**. Edição Especial: Avaliação Educacional. p. 16-29. São Paulo: Segmento, set. 2011.

SOUZA, N. P. Avaliação na Educação Física. In: VOTRE, S. (Org.). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: IBRASA, 1993. Cap. 6, p. 121-148.

TEIXEIRA, J. ; NUNES, L. **Avaliação Escolar: da teoria a prática**. Rio de Janeiro: WAK Ed, 2008.

TRAVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, B.M.de F. Compreendendo a Avaliação formativa. In: _____. (Org.). **Avaliação Formativa: Práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-42.

APÊNDICES

ção	Tempo na Rede Estadual / Na Direção Atuação Profissional (redes de ensino) Formação (última)	Perfil do Gestor	Identificar e construir o perfil do Diretor
o 1	<p>COMO SÃO REALIZADAS AS AVALIAÇÕES NESTA EU?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Instrumentos -Objetivos (para quê?) -Periodicidade <p>DE QUE FORMA ESSE MODELO DE AVALIAÇÃO PODERIA SER APRIMORADO?</p> <p>COMO FUNCIONA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA SAERJINHO/SAERJ?</p> <ul style="list-style-type: none"> -O que é? -Para que serve? <p>COMO O SAERJ INFLUENCIA A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pontos de participação -Obrigatoriedade de instrumento de avaliação -Currículo mínimo -Objetivos 	<p>Avaliação do Processo Ensino aprendizagem</p> <p>Avaliação Externa Políticas associadas: bônus e premiação dos alunos Fluxo (aprovação)</p>	<p>Perceber como a gestão escolar gerencia as avaliações.</p> <p>Analisar o nível de conhecimento da gestão em relação à avaliação externa SAERJ. Identificar o ponto de vista da gestão sobre as políticas associadas ao SAERJ.</p>
o 1	<p>COMO O SAERJ INFLUENCIA NOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO ESCOLAR?</p> <p>QUAL A SUA OPINIÃO EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS QUE SÃO ASSOCIADAS AO SAERJ?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Premiação dos alunos -Bonificação do Professor -IDERJ <p>Como você vê a relação Professor X SAERJ X Direção? Em que medida o PPP da UE está em consonância com o SAERJ?</p> <p>SE VOCÊ PUDESSE FAZER ALGUMA ALTERAÇÃO NO SAERJ, O QUE VOCÊ FARIA?</p> <p>NA SUA OPINIÃO, EM QUE O SAERJ CONTRIBUI PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO? Caso tenha informações relevantes para partilhar, fique à vontade em fazê-lo.</p>	<p>Currículo Mínimo Avaliação em função da Avaliação externa Micropolíticas Fluxo (aprovação)</p>	<p>Identificar os impactos do SAERJ na avaliação do processo ensino aprendizagem e no cotidiano escolar.</p>
SAERJ		<p>Avaliação do Diretor em relação ao SAERJ</p>	<p>Identificar a percepção da gestão em relação ao SAERJ.</p>

Apêndice B – Roteiro do Grupo Focal

ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL		
IA	QUESTÕES	OBJETIVOS
	Apresentação do facilitador Esclarecimento de dúvidas Apresentação dos participantes	Identificar e construir o perfil dos alunos participantes
	Garantir o sigilo e anonimato, explicitando que não há respostas certas ou erradas, TODAS as opiniões interessam. Assinatura do TCLE Como as narrativas serão gravadas, é necessário que procurem falar cada um de uma vez.	Criar um clima de conforto e uma atmosfera permissiva.
	O facilitador pede que cada um se manifeste sobre o tema de uma maneira geral, através de perguntas simples, para dar início à discussão. Apresentação de figuras sobre o tema para ilustrar a discussão	Apresentar o tema a ser discutido
hora	Quando eu falo em avaliação, o que vocês pensam? Como você se sente quando é avaliado? Você sabe como é avaliado nas disciplinas? Português Matemática História/Geografia Biologia/Física/Química Educação Física Para que serve a avaliação? Você acha boa essa maneira de avaliar dos seus professores? Se você fosse professor, como você avaliaria? Seus responsáveis exigem de vocês boas notas?	Iniciar a discussão do tema
essa tem		Perceber a maneira como o professor realiza a avaliação do processo ensino aprendizagem e como o aluno se sente diante deste processo.
o (SAERJ) ia essa tem	Qual o grau de dificuldade dessas avaliações? Vocês conhecem os critérios para passar de ano? O que vocês percebem que é mais importante: o SAERJ/SAERJINHO ou as provas das matérias dos professores? Você acha que agora os alunos passam mais de ano ou repetem mais?	Identificar os impactos do SAERJ na avaliação do processo ensino aprendizagem e no cotidiano escolar.

<p>Externa (SAERJ) actos na escola</p>	<p>Vocês sabem o que é o SAERJINHO? Para que ele serve? Vocês sabem o que é o SAERJ? Para que ele serve? Vocês sabem quem é o responsável pela avaliação do SAERJ/SAERJINHO? Vocês sabem que os alunos que tem um bom desempenho são premiados? O que vocês acham desta premiação? E da bonificação dos professores? Vocês sabem que dependendo do desempenho da escola no SAERJ e se a escola alcançar as metas, os professores podem ser bonificados? O que vocês pensam sobre isso? O que vocês acham que melhorou ou poderia melhorar nesse sistema de avaliações do SAEJ? Leitura das principais ideias apresentadas Caso tenha informações relevantes para acrescentar, partilhar, ou retirar, fique à vontade em fazê-lo. Agradecimento</p>	<p>Avaliação Externa Políticas associadas: bônus e premiação dos alunos</p>	<p>Analisar o nível de conhecimento dos alunos em relação à avaliação externa SAERJ. Identificar o ponto de vista dos alunos sobre as políticas associadas ao SAERJ.</p>
		<p>***</p>	<p>Concluir o grupo focal</p>

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar
 Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, telefone 2682-1201.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Pesquisadora Responsável: Aline Alvernaz
 Pesquisador Orientador: José Henrique
 Telefones de contato: (21) 99296-0660 (inclusive ligações a cobrar)
 Telefones da UFRRJ: (21) 2682-6872

♦**Objetivo do Projeto:** Verificar o impacto da Avaliação Externa na realidade escolar relativamente aos processos de avaliação da aprendizagem.

♦**Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos:** a pesquisa pretende identificar e analisar como a avaliação externa repercute na organização do trabalho pedagógico, observando seu impacto na avaliação da aprendizagem. Trata-se de um estudo qualitativo. A amostra será composta de professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio, e um membro da equipe gestora da Unidade. Recorrer-se-á para a coleta de dados a utilização de entrevistas para Professores e Gestores, e de Grupo Focal para os alunos.

♦**Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:** as respostas encontradas nesta pesquisa poderão oferecer uma valiosa oportunidade de reflexão sobre a complexidade da avaliação da aprendizagem. Por isso se faz necessário que esta discussão contemple todos os sujeitos envolvidos na avaliação: professor, alunos e gestão. É assim contribuir para o desenvolvimento de competências e atitudes que favoreçam o processo ensino-aprendizagem.

♦**Período de participação, sigilo, e consentimento:** É garantido total anonimato e sigilo, pois não serão divulgados os nomes dos sujeitos em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. O sujeito, a qualquer tempo, tem liberdade para retirar o consentimento, sem prejuízo, risco ou penalidade de qualquer natureza.

♦**Riscos inerentes à participação na pesquisa:** Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o indivíduo pode se sentir constrangido em responder as questões ou na obrigação de participar das entrevistas porque seus pares aceitaram fazer parte da pesquisa.

♦**Custos e remuneração:** O estudo não acarretará custos ao participante, bem como não haverá compensação financeira pela participação na pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente Informado(a) e **esclarecido(a)** pelo pesquisador sobre o estudo, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento, assistência, e desenvolvimento curricular.

Local e data: _____, _____ de _____ de 20 ____.

Nome (se desejar) e Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____

ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa da UFRRJ

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 625/2015

PARECER


O Projeto de Pesquisa intitulado “*O impacto da avaliação externa (SAERJ) na avaliação do processo ensino aprendizagem*” sob a responsabilidade do Prof. José Henrique dos Santos, do Departamento de Educação Física e Desportos, Instituto de Educação, processo 23083.010903/2014-35, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 29/06/2015.

A handwritten signature in blue ink that reads "Jairo Pinheiro da Silva".

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
Matr. SIAPE 1109555
UFRRJ

Anexo B – Protocolo de abertura de processo para autorização da pesquisa

SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL

Cartão de
Andamento de Processo

Nº DO PROCESSO
E-03/014/4309/2014

DATA DO INÍCIO
01/12/2014

Nome: Almeida de Almeida
Francisco Ferraz

Assunto: Solicita autorização
para realização de pesquisa

As informações só serão dadas, à vista
Deste cartão, de 10 às 17:00 horas.