

# PRÁTICA ESCOLAR E AVALIAÇÃO EXTERNA: UM OLHAR EM RELAÇÃO AO QUE SE ESTABELECEM NO INTERIOR DA SALA DE AULA

## PRÁCTICA ESCOLAR Y EVALUACIÓN EXTERNA: MIRAR ATENTO A LAS RELACIONES QUE SE ESTABLECEN EN EL INTERIOR DEL AULA

### SCHOOL PRACTICE AND EXTERNAL EVALUATION: AN ATTENTIVE LOOK AT THE RELATIONSHIPS THAT ARE ESTABLISHED WITHIN THE CLASSROOM

Henrique Dias Gomes de Nazareth \*

h\_diasunirio@yahoo.com.br

\* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil

#### Resumo Resumen Abstract

O artigo apresenta resultados de investigação realizada em uma escola de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa aconteceu ao longo de um ano em uma turma de 1º ano do ensino fundamental e visou captar as implicações para as crianças, para a professora e para a prática escolar advindas dos exames externos. Buscou-se analisar as relações que ocorrem no interior desta sala de aula, principalmente no que se refere aos impactos das determinações das políticas em curso. O estudo apontou que as ações regulatórias estabelecem pressões para modificar o que significa ser professor. Considerou também que no contexto do Rio de Janeiro a avaliação em larga escala tem deixado de ser instrumento de acompanhamento global de redes de ensino e orientador de políticas públicas e passa a ser considerada capaz de avaliar a aprendizagem de alunos e o trabalho de professores. Isso, associado às políticas de responsabilização e bonificação, gera distorções, tensões e conflitos para os estudantes, profissionais da escola e compromete as análises que deveriam ser geradas por processos de avaliação que tem por finalidade a reflexão e tomada de decisões acerca das possíveis mediações didáticas para que as aprendizagens se realizem.

**PALAVRAS CHAVE:** Avaliação externa; Política educacional; Prática escolar.

...

El artículo presenta resultados de investigación realizada en una escuela de enseñanza fundamental de la red municipal de Río de Janeiro. La investigación tuvo lugar a lo largo de un año en una clase de primer año de la enseñanza fundamental y pretendió captar las implicaciones para los niños, para la profesora y colegial de la escuela proveniente de los exámenes externos. Se buscó una mirada atenta a las relaciones que se establecen en el interior de esta sala de clase, principalmente en lo que se refiere a los impactos de las determinaciones de las políticas en curso. El estudio apuntó que las acciones regulatorias establecen presiones para modificar lo que significa ser profesor. Consideró también que en el contexto de Río de Janeiro, la evaluación a gran escala ha dejado de ser instrumento de acompañamiento global de redes de enseñanza y orientador de políticas públicas, pero pasa a ser considerada capaz de evaluar el aprendizaje de alumnos y el trabajo de profesores, asociada a las políticas de responsabilización y bonificación, generando distorsiones, tensiones y conflictos para los estudiantes, profesionales de la escuela y comprometiendo los análisis que debían ser generados por procesos de evaluación que tienen por finalidad la reflexión y toma de decisiones acerca de las posibles mediaciones didáticas para que los aprendizajes se realicen.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación externa; Política educativa; Práctica escolar.

...

The article presents results of research carried out in a primary school of the municipal network of Rio de Janeiro. The research took place over a year in a class of elementary school students and aimed to capture the implications for the children, the teacher and the school daily from external examinations. A closer look was taken of the relationships that are established within this classroom, especially regarding the impacts of determinations of the policies in progress. The study pointed out that regulatory actions create pressure to change what it means to be a teacher. It also considered that in the context of Rio de Janeiro, large-scale evaluation has ceased to be an instrument for the global monitoring of educational networks and as a guide for public policies, but is now considered capable of evaluating student learning and work of teachers, associated to the policies of accountability and bonus, generating distortions, tensions and conflicts for the students, pro-fessionals of the school and compromising the analyzes that should be generated by evaluation processes whose purpose is the reflection and decision making about the possible mediations the learning process.

KEYWORDS: External evaluation; Educational politics; Practice.

---

## I. Introdução

Este trabalho parte do desejo de compreender algumas formas como as políticas de avaliação em larga escala são interpretadas na prática escolar. Por meio de pesquisa de campo em uma sala de aula de uma escola municipal do Rio de Janeiro, pesquisa bibliográfica, análise de instrumentos de avaliação e outros documentos, pretende-se discutir os impactos dessas políticas. Busca-se olhar para as relações que se estabelecem no interior desta sala de aula, principalmente no que se refere às pressões das políticas de avaliação externa em curso na rede municipal do Rio de Janeiro desde 2009.

Muitos estudos sobre avaliação provenientes da academia reforçam a concepção de avaliação formativa, processual e com ênfase qualitativa. Mesmo com divergências acerca do seu significado, no atual campo de pesquisa sobre avaliação entende-se que a mesma deve fazer parte do processo de aprendizagem e não servir somente como mecanismo de classificação e seleção. Na contramão, encontramos ainda nas escolas a ideia de avaliação para controle e padronização curricular apoiada em fundamentos como a performatividade<sup>1</sup>.

A principal questão que impulsionou e guiou o desenvolvimento deste trabalho foi: de quais maneiras as políticas externas de avaliação se transformam na relação com as práticas escolares analisadas? Sendo assim, o seguinte objetivo pode ser apontado: entender as dinâmicas que envolvem a incorporação das políticas na prática escolar.

Para compreensão da questão em tela adota-se procedimentos metodológicos qualitativos, visando articular a pesquisa de campo com análise documental. O constante desafio encontra-se na maneira de compreender o observado em sala de aula e sua relação com contexto da escola, da rede de ensino e da macro política. Na análise documental buscou-se analisar documentos como provas, cadernos pedagógicos, materiais de preparação e

---

<sup>1</sup> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de "qualidade" ou "momentos" de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

orientação para os exames que chegam às escolas e portarias da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, cujos índices de desempenho estão acima da média da rede. Como consequência, a referida instituição de ensino já recebeu premiações. Registra-se que o alto desempenho desta escola não foi critério de escolha da pesquisa, a aceitação por parte da escola e da professora e sua localização geográfica foram fundamentais para a delimitação do campo de pesquisa. Não se propõe a construção de conclusões generalistas a partir dos resultados da observação, por isso entende-se que qualquer que fosse a prática escolar observada seria possível encontrar elementos para refletir e compor o entendimento a respeito do tema.

A investigação aconteceu em uma sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental. Trata-se de um espaço específico, composto por trinta alunos e duas professoras. A presença de duas professoras nesse segmento de escolaridade não é comum. No caso específico, a professora que iniciou o ano com a turma teve uma gravidez de risco, fato que a obrigou a ausentar-se em alguns momentos. Como consequência, ela teve de ser substituída. A substituta foi mantida, mesmo nos períodos de presença da professora regente, com a finalidade de assumir a turma em definitivo no final do ano.

Foi acompanhado o ano letivo de 2013 desta turma, por meio de pesquisa de campo realizada duas vezes por semana ao longo do ano e com registros realizados em um caderno de campo. Foi possível observar momentos de preparação e aplicação dos testes, além das aulas regulares.

Durante o ano os alunos foram submetidos a diversos exames formulados fora da escola e sem a participação da professora. Entre os exames estão a Avaliação Diagnóstica e as Provas Bimestrais. O primeiro é um instrumento aplicado no início do ano letivo e apresenta objetivos pretensiosos relacionados ao diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de um instrumento padronizado para orientar o processo de alfabetização. Já as Provas Bimestrais foram instituídas pela Resolução SME/RJ nº 1.010/09, são avaliações externas sistemáticas aplicadas a cada dois meses. A partir da resolução uma prova para cada ano de escolaridade elaborada pela Coordenadoria de Educação da SME/RJ passou a ser enviada às escolas, bimestralmente, com o propósito de verificar a aprendizagem dos estudantes. Diferente da maioria dos instrumentos de avaliação externa, as Provas Bimestrais resultam em notas que compõem o boletim escolar dos alunos.

A sala de aula que abrigou a presente pesquisa sofreu interferências externas provenientes não só dessas provas, mas também das apostilas de preparação e das cobranças dos responsáveis pelos alunos. Esses responsáveis eram envolvidos nas metas estabelecidas pela secretaria de educação.

Essas interferências foram inseridas na prática escolar de diferentes maneiras, de modo que em alguns momentos se transformam de acordo com o interesse da professora, em outras situações modificam claramente a maneira como ela desejava ocupar o tempo escolar, e, na maioria das vezes, os dois processos, ao mesmo tempo, em um evidente esforço conciliatório.

As opções e reações dos sujeitos observados (alunos e professora), trazidas aqui, devem ajudar a compor um quadro, em conjunto com outras pesquisas, das múltiplas formas de reinvenções e encenações que ocorrem na prática escolar. No entanto, pela complexidade do processo, esse quadro sempre estará em aberto para novos elementos e formas de interpretação. Como afirma Rosa (2012):

A complexidade desse processo deve-se ao fato de que as políticas são e estão codificadas numa série de textos e documentos legais que, ao chegarem às escolas, são decodificadas e interpretadas de maneiras diversas a depender da história, da cultura e também das condições concretas e dos recursos materiais de cada instituição (p.14).

A escola na qual a pesquisa foi realizada localiza-se na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, trata-se de uma das 146 escolas da 2ª Coordenadoria Regional de Educação. Do ponto de vista do mercado imobiliário, seu entorno é considerado área nobre, é uma região de grande movimento turístico e uma das áreas mais valorizadas da cidade do Rio de Janeiro.

Trata-se de uma unidade educacional que possui boa projeção na mídia. Foi possível encontrar seis reportagens em veículos de mídia que falaram sobre a escola, incluindo jornais como: O Globo, Extra e Último Segundo (IG *online*); o blog oficial da SME/RJ; e um programa do canal de televisão a cabo GNT. Das reportagens, quase todas elas tinham como foco o bom desempenho da escola em exames como Prova Rio, Alfabetiza Rio e Prova Brasil, com exceção do programa da GNT que retratava outras questões.

Esse estabelecimento de ensino público foi incluído, no ano 2007, em uma pesquisa da UNICEF em parceria com o INEP/MEC, cujo interesse foi avaliar e visitar 33 escolas de 15 unidades da federação, sendo seis do Rio de Janeiro (UNICEF, 2007). Pesquisa essa que visava as “boas práticas<sup>2</sup>” em escolas bem avaliadas na Prova Brasil. Ou seja, é o desempenho da escola que garante a projeção da instituição na mídia.

A seguir serão apresentadas algumas informações sobre a escola coletadas em *rankings* escolares.

Tabela 1 – Notas e médias IDEB e IDE-RIO de 2009 a 2012

Ano	Anos Iniciais				Anos Finais			
	Nota	IDEB	Nota	IDE-RIO	Nota	IDEB	Nota	IDE-RIO
		Média da Rede Municipal		Média da Rede Municipal		Média da Rede Municipal		Média da Rede Municipal

<sup>2</sup>Aponta-se a pesquisa “Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil” (UNICEF, 2007) para demonstrar como a escola pesquisa tem sido alvo de atenções pelo seu bom desempenho, isso não significa que há concordância com os pressupostos que a embasam.

2009	6,6	5,1	5,9	4,3	5,2	3,6	5,4	3,5
2010	-	-	5,6	4,6	-	-	5,4	4,0
2011	6,9	5,4	6,8	4,6	6,3	4,4	6,2	4,5
2012	-	-	6,5	4,9	-	-	6,4	4,5

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados divulgados pelo INEP e SME/RJ.

Na tabela acima é possível observar que as notas da escola estão sempre acima da média da rede municipal. Não foi objetivo desta investigação debruçar-se sobre os motivos para tal desempenho ou destacar características da escola considerada efetiva de acordo com os critérios do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação no Município do Rio de Janeiro (IDE-RIO). Essas considerações a respeito dos índices da escola têm a finalidade de contextualizar as situações vivenciadas em sala de aula para ajudar a compreendê-las.

## II. A prova na cultura institucional da escola

A pesquisa se desenvolveu em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, ou seja, uma turma de alfabetização. Formada por alunos que ingressavam no ensino fundamental (alguns que frequentavam a escola pela primeira vez) e que se depararam com novas lógicas e rituais escolares, incluindo a prova.

Observa-se que a prova, seus procedimentos, regras e condutas não são naturais. Em algum momento das vidas escolares os estudantes aprendem quais comportamentos são aceitáveis, ou não, no contexto de realização de uma prova. Apesar de fazerem suas primeiras provas na escola, o instrumento transcende o espaço escolar. A prova é encontrada em diversos ambientes, como concursos públicos, exames de habilitação para motoristas, vestibulares e seleção de empregos.

Considera-se importante retomar aqui a questão central do presente artigo: de quais maneiras as políticas externas de avaliação se transformam na relação com as práticas escolares analisadas? Uma das respostas está relacionada à forma como as avaliações externas foram introduzidas nessa sala de aula. Ou seja, ao instituir o uso de provas nos primeiros dias letivos dessas crianças no ensino fundamental, a secretaria de educação não demonstrou preocupação em introduzir nesse ritual escolar e social chamado prova.

Nos momentos observados<sup>3</sup>, foi interessante presenciar as reações de alunos que até o ano anterior tinham pouca, ou nenhuma experiência com provas. A questão chama atenção, pois ao ler os objetivos dos exames é possível notar que quando os resultados são transformados em médias não se leva em consideração que as crianças estão aprendendo a fazer prova.

<sup>3</sup> Durante o ano letivo foi possível acompanhar a Avaliação Diagnóstica, Provas Bimestrais e uma prova elaborada pela professora no primeiro bimestre.

No calendário letivo de 2013, a Avaliação Diagnóstica do 1º ano do ensino fundamental é a primeira prova realizada pelos alunos e tem os seguintes objetivos:

- identificar as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, desenvolvidas pelos alunos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental;
- identificar as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno; estabelecer relações entre a proposta de ensino e as possibilidades e necessidades da turma;
- caracterizar o perfil pedagógico da turma, visando nortear o trabalho a ser realizado pelo professor durante o ano, permitindo uma ação educativa em consonância com as demandas e possibilidades de cada aluno/turma (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2013a, p.3).

O instrumento apresenta esses objetivos e ainda pretende nortear o trabalho de alfabetização durante todo o ano, pois orienta o professor no seguinte sentido: “É importante que sejam guardados os registros, durante o processo de alfabetização, de forma a perceber avanços e necessidades de alterações e adaptações no planejamento das aulas” (Ibdem, p.3).

A Avaliação Diagnóstica é apresentada com todos esses objetivos, no entanto, o documento não faz ressalvas sobre suas limitações. A prova referida foi a primeira de muitos alunos; todavia, tal fato passa despercebido no documento orientador dos professores a respeito da sua execução e correção. A figura 2 é exemplo disso. Será que se a criança não atender ao comando “b” significa que ela “não diferencia os diferentes elementos”? Ora, talvez ela não goste de amarelo, ou não compreenda o que se espera dela.

Figura 1 – Orientações para execução das atividades (Avaliação Diagnóstica 2013)

## Orientações para execução das atividades

## ATIVIDADE 1

- Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.

CANETA	# ? *	
	8	MALA

## PROFESSOR:

A – PINTAR DE AZUL O QUADRINHO EM QUE APARECE UM NÚMERO.  
 B – PINTAR DE AMARELO O QUADRINHO COM UMA PALAVRA ESCRITA.  
 C – MARCAR X ONDE HÁ DESENHOS.

OBS.: NO COMANDO B, A CRIANÇA DEVERÁ PINTAR O QUADRO EM QUE APARECE UMA PALAVRA.

- ▶ NÍVEL1  
Não diferencia os diferentes elementos.
- ▶ NÍVEL 2  
Não diferencia letra de número, mas sim do desenho.
- ▶ NÍVEL3  
Diferencia.

Compreende-se a prova como um elemento da cultura institucional da escola. De acordo com Pérez Gómez (2001), a instituição escolar configura-se como um espaço de cruzamento de culturas, pois “o responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17). Assim, a escola distingue-se das outras instituições de socialização pela mediação reflexiva das redes de significados compartilhados provenientes das culturas que interagem na formação das novas gerações no interior da instituição escolar.

Cruzam-se na escola elementos das culturas: Crítica, proveniente das ciências, artes e filosofias; Social, da qual fazem parte os valores hegemônicos do cenário social presentes nas mídias de massa; Acadêmica, que se introduz nas escolas por meio das determinações curriculares; Institucional, que abriga os ritos, normas e rotinas específicas da instituição escolar; Experiencial, proveniente das experiências vividas pelos alunos. Essas se apresentam como diferentes esferas de influências, nas quais a “natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17).

A retórica da qualidade da educação vinculada ao desempenho em avaliações externas combina-se, principalmente, com elementos da Cultura Social. Ela é descrita por Pérez Gómez

(2001), "como conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social" (p.83). Fazem parte dessa Cultura "os valores, as normas, as ideias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa" (Ibidem, p.83). Além disso, há elementos da Cultura Institucional, caracterizada pelo autor como "as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir" (Ibidem, p.131).

No caso da turma observada, os alunos estavam sendo introduzidos à Cultura Institucional e aos ritos da prova, o que influenciou diretamente nos resultados. Durante a aplicação dos instrumentos, a professora também ensinava seus alunos como fazer uma prova. O trecho do Caderno de Campo transcrito a seguir retrata o momento de aplicação de uma das Provas Bimestrais:

Antes da prova, a sala foi organizada com mesas divididas em fileiras para que os alunos ficassem separados. No quadro, um exemplo de preenchimento do cabeçalho, ensinando onde deveriam escrever o número da turma, número do aluno, nome e data. Ainda antes do início do exame, foram formadas duas filas, uma de meninos e outra de meninas, que foram ao banheiro e beberam água, com a finalidade de que não houvesse interrupções posteriores.

Com todos em seus devidos lugares, a professora substituta começou a passar as instruções e regras. Não era permitido abrir a prova antes do tempo, só lápis e borracha em cima da mesa e todos deveriam ficar em silêncio. Além disso, para reforçar que não era permitido ajudar, ser ajudado ou copiar dos colegas, a professora que ditava as instruções deixou a ameaça bem clara: "Quem olhar para a prova do colega vai ficar na sala na hora do recreio fazendo a prova".

No meio da aplicação, alguns alunos tiveram de trocar de lugar por estarem conversando. Pode-se observar também um aluno copiando uma prova que o colega havia deixado sobre a mesa, nenhuma das professoras viu e eu não falei nada. Muitos perguntavam o que deveriam fazer, ou como se escreve alguma letra ou palavra. Apesar das orientações e ameaças de castigo, me parecia que para as crianças era natural fazer com ajuda ou ajudar os colegas. Até porque, esse comportamento faz parte do dia a dia da sala de aula (Caderno de Campo, 03/07/2013).

Ficou-nos claro que não havia nas crianças um entendimento da função da prova, pois parecia haver, por parte das professoras, uma preocupação maior em ensinar as regras do que em explicar a função em si. Não foi falado aos alunos qual era e finalidade daquele instrumento ou porque essa atividade era diferente das outras que são feitas no dia a dia, para eles não havia diferença.

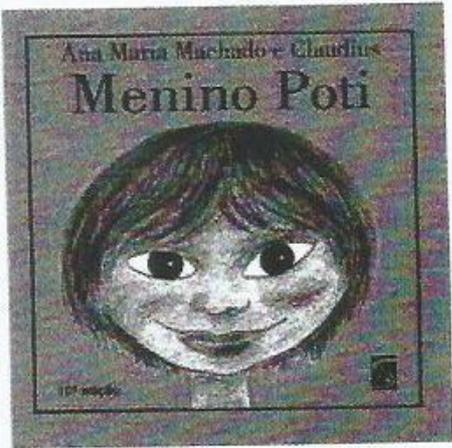
Outro exemplo pode ser visto na figura 3 que retrata mais uma atividade da Prova Diagnóstica realizada pela turma apenas quatro semanas após o início das aulas.

Figura 2 – Atividade 9 da Avaliação Diagnóstica 2013 do 1º ano do Ensino Fundamental

**ATIVIDADE 9:**

- Ler e compreender pequenos textos.

A)



B)



**PROFESSOR:**

LER O QUE ESTÁ ESCRITO EM CADA QUADRO (LEITURA PELO ALUNO).

**Orientações para o Professor:**

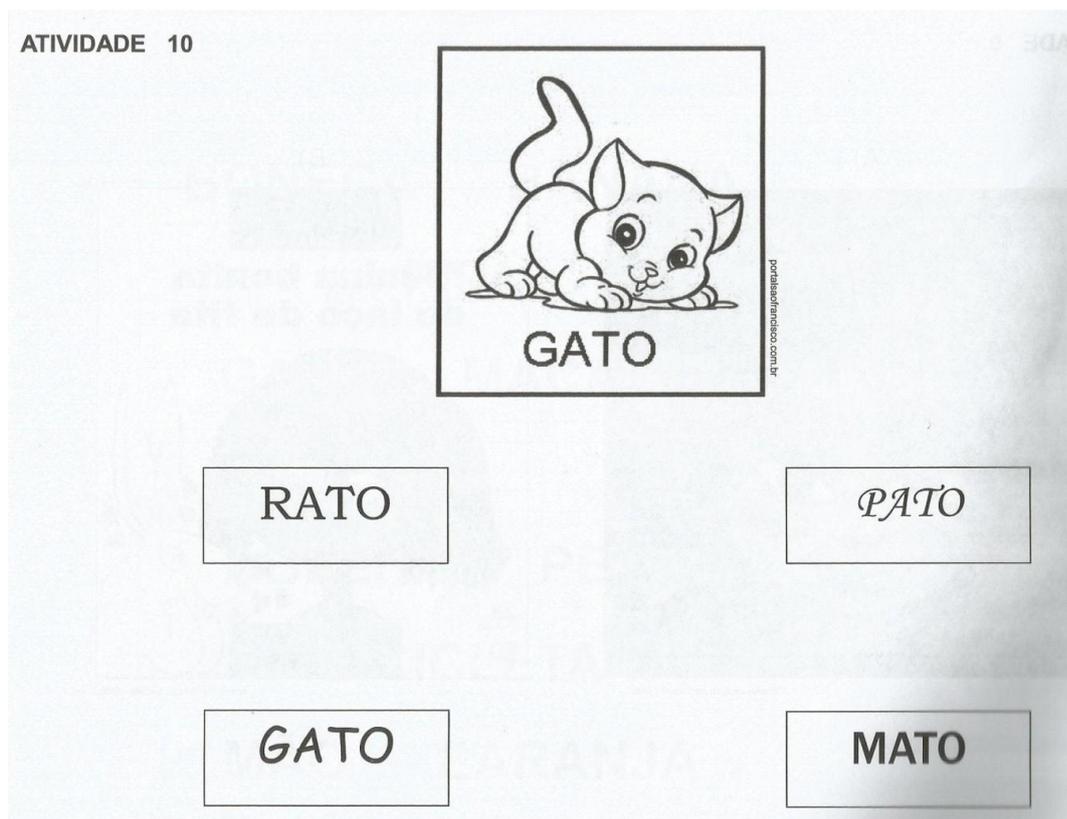
- ▶ NÍVEL 1- Não lê.
- ▶ NÍVEL 2- Lê parcialmente.
- ▶ NÍVEL 3- Lê com autonomia.

Esse exame para tentar construir um retrato objetivo a respeito do saber de cada criança, ignora as subjetividades reais do processo educativo e a dinâmica daquela sala de aula. Por conseguinte, nesse caso, desconsidera-se a pouca experiência das crianças com a prova, entende-se que o aluno que erra determinada questão ainda não é capaz de ler. Essa mesma questão foi alvo de críticas por parte da professora, pois de acordo com as orientações, o acerto da mesma significaria que o aluno sabia ler com autonomia, porém ela havia trabalhado o livro citado na questão uma semana antes e todos conheciam muito bem o desenho da capa. Por este motivo, a professora tinha plena convicção de que seus alunos acertariam a questão sem ler.

Outra incoerência entre a forma como a questão foi construída e seus objetivos declarados encontra-se na atividade 10 (figura 4). Essa é também criticada pela docente, pois havia no enunciado a imagem de um gato com a palavra "gato" embaixo, e os alunos tinham

de marcar a alternativa na qual estava escrita a mesma palavra. De acordo com as orientações, considera-se capaz de reconhecer todas as letras da palavra o aluno que acertou a questão. No entanto, bastava identificar qual palavra entre as alternativas era igual a do enunciado para acertá-la.

Figura 3 - Atividade 10 da Avaliação Diagnóstica 2013 do 1º ano do Ensino Fundamental



A referida prova, assim como as Avaliações Bimestrais, representa a intenção de padronizar a avaliação da aprendizagem dos alunos. Assim, a avaliação externa, antes responsável por avaliar as redes e orientar a formulação de políticas educativas, passa a interferir também na avaliação que os professores fazem de seus alunos.

As fragilidades apontadas nos exemplos acima demonstram que dificilmente os resultados dessa prova servirão para fins de avaliação diagnóstica do professor, pois é impossível que um exame padronizado dê conta de todas as especificidades de todas as salas de aula da rede municipal do Rio de Janeiro. No entanto, deve-se admitir que, em alguns casos os professores podem adotar o exame e utilizá-lo como ponto de partida para seus planejamentos. Todavia, um instrumento elaborado pelo professor seria muito mais adequado para esse fim. Além disso, apesar da SME/RJ denominar o instrumento como Avaliação Diagnóstica e declarar que seu objetivo é embasar o trabalho docente, os resultados são

transformados em tabelas entregues à direção da escola, responsável por aglutinar tudo em planilhas e enviá-las à SME/RJ.

A correção das provas bimestrais padronizadas também merecem atenção nesse sentido. Ao observar a professora corrigindo a prova do terceiro bimestre, foi possível iniciar algumas reflexões. A prova de leitura era composta por 10 questões objetivas, nas quais somente uma alternativa era considerada correta. Para cada aluno ela precisava corrigir a prova e marcar o cartão resposta. Na prova de escrita, que poderia ser mais subjetiva e considerar a avaliação do professor, existiam instruções de correção extremamente rígidas.

Nesses critérios não se considera as inúmeras hipóteses de escrita das crianças. Só é atribuída pontuação completa quando não há erros ortográficos, além disso, tenta-se enquadrar todas as possibilidades de escritas em cinco formatos. Por exemplo, em uma questão é apresentada uma foto de um macaco comendo uma banana, na sequência é solicitado que os alunos escrevam uma frase que descreva a imagem. Os critérios de pontuação para a questão são os seguintes:

- 2,0: Escreve a frase com espaçamento entre as palavras e sem erros ortográficos.
  - 1,5: Escreve a frase com espaçamento entre as palavras, contudo, com um ou dois erros ortográficos. Ex: O macacu come banama.
  - 1,0: Escreve a frase sem espaçamento entre as palavras e/ou com mais de três erros ortográficos. Ex: O macacu comibanana.
  - 0,5: Escreve parcialmente a frase, mesmo que com erros que não comprometem o entendimento. Ex: O macaco comi (palavras-chave).
  - 0: Produz uma escrita que não pode ser lida (não há espaçamento entre as palavras). O aluno não realizou a atividade
- (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2013b, p.3).

São vários os aspectos sujeitos às críticas neste modelo de prova, no entanto, é importante explicitar que as críticas que seguem têm o objetivo de auxiliar na compreensão dessa política educacional centrada nos exames. Não significa que o presente trabalho defende que basta realizar a melhoria pontual de critérios de correção ou questões.

Dito isso, uma questão que se apresenta é a tentativa de objetivação das hipóteses da escrita. Dentro do critério a ortografia é colocada em um alto patamar de importância, mesmo tratando-se de crianças de seis anos, ou seja, que estão no primeiro ano de alfabetização.

Outro aspecto preocupante é a retirada da autonomia até na correção da professora, sabendo que as crianças são dotadas de muita criatividade, ao ler os critérios, surge um questionamento: será que todas as hipóteses de escritas enquadram-se nos critérios de correção? Ao expormos esse questionamento à professora, ela prontamente respondeu: "Isso acontece sempre, nesse caso eu tenho de inventar outro critério".

A tentativa de objetivação do que não é objetivo (as hipóteses de escrita das crianças e as próprias análises feitas a partir do processo de avaliação) é claramente inadequada e desvia

a atenção do processo de aprendizagem para o trabalho de enquadrar respostas em critérios estabelecidos à priori.

Sobre o assunto, Ravitch (2011) apresenta uma questão: "De que vale o estudante ter um bom desempenho em um teste estadual de leitura se ele não consegue replicar o mesmo sucesso em um teste diferente de leitura ou transferir essas habilidades para um contexto não familiar?" (p.183).

Se o objetivo principal do professor for a melhoria do desempenho neste tipo de teste, talvez sejam formados alunos que sabem fazer testes, mas não necessariamente, sabem ler com autonomia. A autora complementa o raciocínio ao afirmar que "a preparação excessiva para o teste distorce o propósito de teste, que é avaliar o aprendizado e o conhecimento, não apenas produzir escores mais altos" (ibidem, p.183).

A situação relatada a seguir, demonstra mais um efeito da intensificação da avaliação externa e da cultura do exame na prática escolar.

Quando a prova terminou, era hora do recreio; quase toda turma saiu, mas três alunos ficaram na sala. Dois estavam de castigo por conversar durante a prova, por isso foram mantidos lá durante uma pequena parte do recreio e depois foram liberados.

No entanto, uma aluna ficou sentada em sua mesa voluntariamente, ela não estava de castigo, estava triste. Ao entregar a prova, a professora tentou confortá-la, dizendo para ela que não ficasse triste, pois a última questão estava difícil mesmo (tratava-se de uma questão em que era necessário escrever uma frase completa). A professora ofereceu uma bala, a criança aceitou, mas continuou triste e sentada em seu lugar. Antes de deixar a sala, ela fez mais uma tentativa e a ofereceu uma folha para desenhar, a aluna recusou e preferiu ficar sentada com a cabeça abaixada e apoiada na mesa enquanto seus colegas brincavam no pátio. Alguns minutos depois, uma colega chegou e tentou confortá-la, chamou-a para brincar e ela novamente recusou.

Até então, eu estava sentado observando e escrevendo em meu caderno de campo e resolvi fazer uma tentativa também. Aproximei-me, abaixei ficando na altura de seu rosto e perguntei o que estava acontecendo. Ela olhou para mim, seus olhos começaram a encher de lágrimas até que não conseguiu mais segurar e chorando falou: "Porque eu não passei na prova". Tentei explicar que a prova era para ajudar a professora a ensinar e não para reprovar, falei para ela ficar tranquila e ir brincar. Não sei por que, mas ela me ouviu e saiu da sala. Pensei que tivesse superado, mas logo depois percebi que, ao invés de brincar com os amigos, ela estava sentada sozinha em um degrau na porta da sala (Caderno de Campo, 03/07/2013).

É difícil saber porque esta criança achou que não havia logrado êxito, ou mesmo o que ela entende por "passar" na prova. Na sala de aula, nenhuma das professoras havia falado sobre isso, tratava-se de uma prova de leitura e escrita no meio do ano letivo, sem qualquer

possibilidade de reprovação, e, mesmo se fosse ao final do ano, não existiria essa possibilidade, pois não há retenção no primeiro ano de escolaridade. Essa reação contrapõe-se à postura de outras crianças que pedem ajuda e comportam-se de forma natural. Para essa menina, existe o certo e o errado; o passar e o não passar de ano, ou melhor, na prova. Além disso, ela poderia ter falado que estava triste porque não conseguiu escrever, mas não foi o caso, o problema era “passar” na prova. Mesmo sem a correção da professora ou qualquer sinal de desaprovação essa aluna simplesmente decidiu que não tinha ido bem. A expressão utilizada, “passar”, é a mesma que motivou a seguinte reflexão de Arroyo (2009):

A expressão popular “passei, não passei de ano” traduz a consciência política dos penosos processos de passagem. Passar de lugar está na história das múltiplas e tensas lutas populares. Deixar o lugar a que foram confinados. A escola tem na cultura popular essa imagem forte de possibilidade, de ponte, pinguela de passagem de lugar social, cultural, político e econômico. Porém, a criança e a família aprenderão a primeira lição da escola: somente se passar de ano, se passar nos filtros da avaliação. Não passar de ano é a quebra do sonho de passar de lugar (p.140).

Ao que parece, a criança não se sentiu bem fazendo a prova. Esse é um grande problema. Para ela, não foi um momento em que estava somente expressando seus conhecimentos, foi um momento de medo e mal estar, estava sendo posta à prova. Não foi possível saber porque ela estava com medo do insucesso. Os motivos podem ser muitos, o que nos preocupa é que, em prol da incessante busca pela ilusória objetivação dos resultados educacionais, as reais subjetividades são ignoradas. Isso porque essas situações não se encaixam no cartão resposta, nem na tabela de resultados que a direção da escola irá enviar para a SME/RJ e muito menos nos *rankings* publicados nos jornais.

Na pesquisa de campo também foi possível presenciar a repercussão do resultado da Prova Rio de 2012 e do Prêmio Anual de Desempenho do referido ano, isso porque, o resultado só foi divulgado em julho de 2013. Julga-se importante ressaltar que o assunto partiu da professora. O fato da própria professora introduzir o assunto do prêmio demonstra um incômodo por parte dela, mesmo que isso não tenha sido explicitado.

As notas da Prova Rio de 2013, foram calculadas com base no desempenho das turmas de 3° e 7° ano de escolaridade do ensino fundamental. A professora trabalhou com a mesma turma em todo ciclo de alfabetização<sup>4</sup> nos anos 2010, 2011 e 2012. Apesar dela conhecer bem a turma, ficou surpresa com o resultado. De fato, a turma teve bom desempenho no exame; porém, não foi suficiente para atingir a meta específica da escola. Ela fez questão de falar que faltou apenas 0,1 para atingir a meta e que a turma do 7° ano conseguiu. Por conta disso, os professores do 1° segmento do ensino fundamental não receberam o prêmio. Para ela, o sistema de premiação não foi justo, pois a nota de sua turma havia sido alta, maior do que muitas outras escolas que foram premiadas na rede municipal.

---

<sup>4</sup> Chamado de Casa de Alfabetização, nomenclatura adotada pela SME/RJ para o ciclo de alfabetização que engloba o 1°, 2° e 3° ano.

Após ouvir a história foi perguntado se algo modificou em sua relação com os outros professores. A princípio, ela respondeu que não teve problemas e que alguns compreenderam e falaram que ela não tinha culpa. Foi possível sentir pouca convicção nesta resposta. Entretanto, após alguns minutos, ela voltou no assunto. Afirmou que se sentia incomodada, pois alguns colegas docentes que se dedicavam muito menos do que ela haviam reclamado (em tom de brincadeira) dizendo que queriam receber o prêmio, que no caso se tratava de um 14° salário.

Em resumo, ela deixa claro que percebe algumas “injustiças” neste sistema de premiação. A começar pela turma considerada boa em termos do aprendizado da língua escrita e matemática que não conseguiu chegar à meta, além do trabalho desenvolvido pela professora que se considera comprometida, e de fato é. A isto ainda acrescenta-se a comparação com a turma do 7° ano e com a turma do 3° ano de 2011. A meta para a turma dela era 6,6. O desempenho atingido foi 6,5. A turma do 3° ano de 2011 foi responsável pela nota 6,8, por isto a meta era alta.

O desempenho de sua turma (6,5) poderia ser considerado muito bom, dentro deste sistema. Foi maior do que a turma do 7° ano (6,4) e muito acima da média da Rede Municipal para os anos iniciais do ensino fundamental (4,9). No entanto, o problema vai além dos critérios estabelecidos, pois o próprio sistema de classificação e comparação entre escolas está sujeito a criar essas “injustiças”. A própria palavra (injustiça) utilizada por ela, é a expressão do sentimento de inadequação entre o conhecimento que ela tem da turma e a classificação produzida pelo desempenho no exame e submetida às regras arbitrárias de cálculos de metas do Prêmio Anual de Desempenho.

Em outras palavras, ao ignorar as questões específicas das escolas e dos sujeitos envolvidos, os resultados muitas vezes não representam as realidades das escolas e a imagem que elas têm de si mesmas. Assim, pode-se seguramente afirmar que o julgamento criado pelos índices de desempenho apresenta incompatibilidade com o julgamento da professora. Ela que conhece seus alunos e os acompanha no dia a dia acaba submetendo-se à classificação criada por um sistema cheio de falhas e com foco no desempenho e não na aprendizagem.

Para Ball (2004) esse é um dos efeitos da performatividade e responsabilização que estão sendo introduzidas nas escolas:

A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia (p.1117).

Encontra-se na prática escolar, o conflito entre diferentes lógicas. A professora demonstra, com certa surpresa, que os instrumentos que subsidiam a avaliação externa e a bonificação dos docentes, não são capazes de avaliar seus alunos ou o seu trabalho. Eles são efetivos em outro sentido, como explica Ball (2004):

Ela [performatividade] permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele "indica", muda significados, produz novos perfis e garante o "alinhamento". Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade" (p.1116).

Trata-se então, mais da mudança de valores do serviço público de educação do que da melhoria da aprendizagem.

### III. Considerações Finais

Nesse contexto a avaliação em larga escala deixa de ser instrumento de acompanhamento global de redes de ensino e orientador de políticas públicas, associada às políticas de responsabilização. Ela passa a ser considerada capaz de avaliar a aprendizagem de alunos e o trabalho de professores.

O exame trata da expressão do conhecimento e não é capaz de medir o conhecimento do sujeito em si, ou melhor, "o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito" (BARRIGA, 2008, p.45).

Neste trabalho foram demonstrados alguns fatores que influenciaram os resultados das provas observadas. O fato de se ignorar as limitações dos exames padronizados e tentar criar diagnósticos a respeito das aprendizagens é um problema, ainda mais quando várias políticas públicas são criadas em torno desses diagnósticos.

Dessa forma, as ações regulatórias estabelecem pressões para modificar o que significa ser professor. Conquistas históricas dos docentes da rede municipal do Rio de Janeiro, como o direito à carga horária de planejamento e centro de estudos, são desencorajadas. Dentro da perspectiva dessas políticas centradas nas avaliações externas o professor tem a função de aplicar o programa elaborado por equipes especializadas, para após isso, serem responsabilizados pelos resultados.

As questões problematizadas aqui acentuam as desigualdades educacionais e favorecem a criação de formas de exclusão e maneiras de burlar os resultados. Na prática escolar, o professor que acredita na importância da autonomia, no planejamento e na pesquisa precisa realizar grandes esforços para conciliar ou resistir às demandas externas, esforços esses que poderiam estar voltados exclusivamente para a melhoria do processo de ensino.

### Referências

ARROYO, M. G.; ABRAMOWISZ, A. (orgs). **A reconfiguração na escola**. São Paulo: Papirus, 2009.

BALL, Stephen J.. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, dez. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&)

pid=S010042005000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 ago. 2013.

BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 18 ago. 2013.

BARRIGA, Ángel Días. **Uma polêmica em relação ao exame**. ESTEBAN, Maria. Teresa. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e**

**o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSA, Sanny da Silva. Reformas educacionais e pesquisa: As Políticas "Em Cena" no Brasil e na Inglaterra. In: **Revista: Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 9, n. 2, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Avaliação Diagnóstica 2013: orientações**. 2013a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Caderno do Professor: prova 2.º Bimestre/2013**. 2013b.

Recebido em: 13/06/2019

Aceito em: 11/08/2019

Endereço para correspondência:

Rômulo Meira Reis

romulomreis@hotmail.com



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/)